

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Silvia Regina Basseto Tolfo

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E O MAL-ESTAR DOS
PROFESSORES: O DESAFIO DE INTEGRAR PESSOAS**

Santa Maria, RS
2017

Silvia Regina Basseto Tolfo

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E O MAL-ESTAR DOS
PROFESSORES: O DESAFIO DE INTEGRAR PESSOAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a.Dra. Maria Eliza da Rosa Gama.

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Basseto Tolfo, Silvia Regina

Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas / Silvia Regina Basseto Tolfo.- 2017.

145 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Eliza Rosa Gama

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

1. Trabalho escolar 2. Professores 3. Mal-estar docente 4. Bem-estar docente 5. Integrar I. Rosa Gama, Maria Eliza II. Título.

Silvia Regina Basseto Tolfo

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E O MAL-ESTAR DOS
PROFESSORES: O DESAFIO DE INTEGRAR PESSOAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 30 de junho de 2017.

Maria Eliza Rosa Gama, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Claus Dieter Stobäus, Dr. (PUCRS)

Silvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Ártur Tolfo Pinheiro, por ser meu amigo e companheiro de todas as horas, aguentando minhas “rabugices”, por não me deixar desistir e sem o incentivo do qual, jamais teria dado o primeiro passo em busca pelo Mestrado!

À minha mãe, Idenes Catarina Basseto Tolfo, mulher que tenho como maior exemplo de sabedoria e humildade, que sempre me impulsionou a conquistar os meus sonhos e que, com seus conselhos e carinho, não deixaram que eu desistisse!

Ao meu irmão, Pedro Dirceu Basseto Tolfo, minha cunhada, Juliana Bem Tolfo, minhas sobrinhas amadas Julia Bem Tolfo e Pietra Bem Tolfo, pelo carinho que tornaram meus dias mais leves!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelos caminhos que Ele me propiciou trilhar e hoje me encontrar onde estou.

Agradeço à minha eterna professora e amiga Dra. Denise de Oliveira Alves, que fez a leitura dos meus primeiros rascunhos do anteprojeto de pesquisa e que, sem o seu olhar atento e incentivo, talvez não tivesse chegado até aqui.

À minha orientadora Dra. Maria Eliza Rosa Gama por me ensinar que as divergências e os obstáculos podem nos ajudar a crescer e a nos superar.

Aos professores Dr. Claus Dieter Stobäus, Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. Maria Inês Naujorks, por aceitarem ser interlocutores de meu estudo, na condição de banca examinadora.

Aos meus colegas de orientação Fabrícia Sônego, Patrícia Malmann, Luís Eduardo da Silva, que se tornaram bons amigos nessa tarefa árdua de persistir frente às dificuldades.

Aos (às) meus (as) colegas do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, pela disponibilidade e paciência com que, generosamente, participaram da pesquisa e que se fizeram grandes incentivadores e companheiros nessa caminhada.

Aos (as) amigos (as) Adriana Gomes, Luciana Schneid, Camila Fleck, Paulo Martins, que compartilharam comigo momentos de alegria e também de preocupações no decorrer da construção dessa dissertação, lendo, opinando, me distraíndo com outras coisas da vida, contribuindo assim, na construção da mesma.

A todos (as) os (as) professores (as) que tive na minha jornada como estudante e colegas de profissão os quais tive a satisfação de conviver nesses muitos anos de magistério.

A todos (as) os (as) alunos (as) que tive o prazer de aprender, e que, por vezes, mesmo sem saber, seguraram minha mão quando estava em mal-estar.

À UFSM, instituição que me acolheu e que me possibilitou cursar o Mestrado, depois de tantos anos distante dos bancos acadêmicos!

A todos (as), meu muito obrigada!

RESUMO

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E O MAL- ESTAR DOS PROFESSORES: O DESAFIO DE INTEGRAR PESSOAS

AUTORA: Sílvia Regina Basseto Tolfo
ORIENTADORA: Maria Eliza Rosa Gama

A presente dissertação se insere na linha de pesquisa LP2 Gestão Pedagógica e Contextos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e objetivou compreender como as formas de desenvolvimento do trabalho escolar podem ser orientadas a partir das demandas geradas pelas situações de mal-estar vividas pelos professores no âmbito de uma escola pública de educação básica. Entendemos que compreender o trabalho escolar e sua dinâmica dentro dos contextos educativos requer estabelecer relações entre as condições em que os professores exercem a docência, percebendo de que forma refletem no surgimento do mal-estar docente e como é possível traçar estratégias viáveis para o seu enfrentamento, promovendo o bem-estar docente. Para tanto buscamos respostas para o problema: Que condicionantes interferem na participação dos professores nos processos de organização e desenvolvimento do trabalho escolar face às situações de mal-estar docente? Este estudo qualitativo procurou compreender como se caracterizam os elementos identificados como intensificadores do mal-estar docente na escola investigada; de que maneira as condições de trabalho afetam as formas como professor assume seu papel nos processos educativos, de que forma as questões relativas ao mal-estar condicionam a organização do acompanhamento pedagógico dos professores e que ações poderiam compor uma proposta de organização escolar a partir das demandas evidenciadas através da pesquisa. Como instrumentos de coleta de informações foram utilizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas a dez participantes e um diário de campo utilizado pela autora. As entrevistas foram trabalhadas de acordo com as etapas da Análise de Conteúdo de Bardin, gerando três categorias na primeira Questão de Pesquisa: Condições de trabalho: dilema não solucionado; Relacionamentos interpessoais: coletividade X competitividade e (des)valorização profissional: o desencanto com a profissão. Geraram três na segunda Questão de Pesquisa: Comprometimento como elemento integrante do papel docente; Nem sempre é fácil continuar e Estratégias para manter-se na profissão. Na terceira foram duas: Importância do acompanhamento pedagógico/reuniões: espaço de trocas e Gestão escolar e suas facetas. Como resultados constataram-se como principais intensificadores do mal-estar docente: a precariedade das condições de trabalho; falta de coletividade e partilha de experiências; desvalorização profissional. Diante disso, os professores sentem que a eficiência do seu trabalho é prejudicada pelas condições precárias em que exercem a docência, no entanto demonstram comprometimento com o seu fazer. Foi percebida a necessidade de maior acompanhamento pedagógico dos professores e organização de espaços para reuniões que favoreçam as trocas de experiências, favorecendo a integração e a possibilidade dos professores participarem dos processos de organização do trabalho escolar. Todas essas constatações permitiram a construção proposta na Quarta Questão que corresponde ao produto: o Programa de Formação Continuada voltado aos professores, organizado a partir das sugestões dos mesmos e das demandas que ficaram evidenciadas com a pesquisa e está sendo levado a cabo, constituindo um espaço para reflexões e integração do grupo, ampliando as possibilidades de sua ação docente, auxiliando dessa forma, no enfrentamento do mal-estar a fim de alcançar o bem-estar docente.

Palavras-chaves: Trabalho escolar. Professores. Mal-estar docente. Bem-estar docente. Integrar.

ABSTRACT

SCHOOL WORK ORGANIZATION AND TEACHERS MALAISE: THE CHALLENGE OF INTEGRATING PEOPLE

AUTHOR: Silvia Regina Basseto Tolfo

ADVISOR: Maria Eliza Rosa Gama

This masters dissertation is part of LP2 Pedagogical Management and Educational Contexts research line of Public Policies and Educational Management Postgraduate Program, Master's Degree, of Federal University of Santa Maria (UFSM) and it aimed at comprehending how forms of school work development can be guided from the demands generated by the situations of teacher malaise, experienced by teachers in a public school of basic education scope. We understand that comprehending the school work and its dynamics inside educational contexts requires establishing relations between the conditions in which teachers practice teaching, realizing how it reflects in the onset of teacher malaise and how is it possible to set feasible strategies to confront it, promoting teacher welfare. For this purpose we seek answers to the problem: Which conditioning factors interfere in teachers participation in processes of work organization and development in front of teaching malaise situations? This qualitative study sought to understand how the elements are characterized, identified as teacher malaise intensifiers in the researched school; how the working conditions affect the ways in which teachers assume their role in the educational processes, in what way issues related to teacher malaise condition the pedagogic supervision of teachers and what actions could compose a proposal of school organization based on the demands evidenced by the research. As information collection tools, semi-structured interviews directed to ten participants were used, also a field diary used by the author. The interviews were analyzed according to the steps of the Bardin's Content Analysis, producing three categories in the first research question: Work Conditions: unsolved dilemma; Interpersonal Relationships: Collectivity x Competitiveness and professional dowgrading: The disenchantment with the profession. Therefore, those generated three in the second research question: Commitment as element of the teaching role; It's not always easy to continue and Strategies to remain in the profession. In the third were two: The importance of pedagogic supervision/meetings: Exchange space and School management and its aspects. From the analyzes, it was possible to highlight as main intensifiers of teacher malaise: the precarious working conditions found in school; lack of collective and sharing experiences; professional devaluation. Therefore, teachers feel that their work efficiency is impaired by the precarious conditions in which they teach, however they prove commitment to their doing. It was observed that there is still a need for greater pedagogical accompaniment of teachers and organization of spaces for meetings that favor sharing experiences, favoring the integration and the possibility of teachers participating in the processes of school work organization. All these findings allowed the construction of the product, proposed in the fourth research question: a Continuous Training Program for teachers, organized based on their suggestions and the demands that were evidenced with the research, constituting a space for reflection and group integration, expanding the possibilities of their teaching action, helping in this way, in facing the malaise in order to achieve teacher welfare.

Keywords: School work. Teachers. Teacher Malaise. Teacher Welfare. Integrate.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Contexto histórico-social da profissão docente	59
Figura 2 - Processo de desenvolvimento do bem/mal-estar docente:	60
Figura 3 - Mapa do Estado do Rio Grande do Sul com a delimitação do Município de Santa Maria.....	73
Figura 4 – Mapa da Pesquisa.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos que afetam o professor e seu trabalho docente	36
Quadro 2 - Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que diz respeito aos objetivos, ao objeto e ao produto do trabalho....	42
Quadro 3 - Sistematização das fontes, instrumentos de coleta de informações, procedimentos e análise.	83
Quadro 4 - Informações Pessoais e profissionais dos entrevistados	86
Quadro 5 - Categorias de análise I.....	89
Quadro 6 - Categorias de análise II.....	100
Quadro 7 - Categorias de análise III.....	107
Quadro 8 - Cronograma de realização dos Grupos de Trabalho e Estudo	143

LISTA DE ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
DC	Diário de Campo
DOCEFORM	Grupo de Pesquisa Docência, Escola e Formação de Professores
EAD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPEP	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Epistemologia da Prática
IEEOB	Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac
MBI	Maslach Burnout Inventory
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SB	Síndrome de Burnout
TCLES	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Trabalho Docente
UCB	Universidade Castelo Branco
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNC	Universidade do Contestado
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	21
2	INTRODUÇÃO	26
3	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: REFLETIR PARA COMPREENDER	33
3.1	TRABALHO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA.....	33
3.2	TRABALHO INDUSTRIAL X TRABALHO DOCENTE: COMPARAR PARA COMPREENDER	42
3.3	TRABALHO DOCENTE E MAL-ESTAR DOS PROFESSORES: UMA RELAÇÃO QUE SE CONFIGURA NO CONTEXTO DA ESCOLA.....	45
4	MAL-ESTAR DOCENTE: QUANDO O PROFESSOR ADOECE.....	51
4.1	MAL – ESTAR DOCENTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA	51
4.2	RETROSPECTO HISTÓRICO DOS ESTUDOS SOBRE MAL-ESTAR DOCENTE	55
4.3	CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO MAL – ESTAR DOCENTE	59
4.4	DO MAL-ESTAR AO BEM-ESTAR DOCENTE: ESTRATÉGIAS NO CONTEXTO DA ESCOLA.....	66
5	METODOLOGIA DA PESQUISA	73
5.1	CONTEXTO DA PESQUISA	73
5.2	FONTES, INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS	79
5.3	PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	85
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87
6.1	RESPONDENDO AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	88
6.1.1	Respondendo a primeira questão de pesquisa	89
6.1.1.1	<i>Condições de trabalho: dilema não solucionado</i>	<i>89</i>
6.1.1.2	<i>Relacionamentos interpessoais: coletividade x competitividade</i>	<i>92</i>
6.1.1.3	<i>(Des) valorização profissional: o desencanto com a profissão.....</i>	<i>96</i>
6.1.2	Respondendo a segunda questão de pesquisa.....	101
6.1.2.1	<i>Comprometimento como elemento integrante do papel docente</i>	<i>101</i>
6.1.2.2	<i>Nem sempre é fácil continuar.....</i>	<i>103</i>
6.1.2.3	<i>Estratégias para manter-se na profissão.....</i>	<i>104</i>
6.1.3	Respondendo a terceira questão de pesquisa.....	106
6.1.3.1	<i>Importância do acompanhamento pedagógico/ reuniões: espaço de trocas</i>	<i>107</i>
6.1.3.2	<i>Gestão escolar e suas múltiplas facetas</i>	<i>111</i>
6.1.4	Respondendo a quarta questão de pesquisa	115
7	PRODUTO.....	116
7.1	RESULTADOS PRELIMINARES DA EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA DO PRODUTO DESENVOLVIDO NA ESCOLA	116
8	CONCLUSÕES DA PESQUISA.....	119
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES	129
	APÊNCICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	130
	APÊNCICE C – CARTA ABERTA (PROTOCOLADA NA CASA	

CIVIL DE POA)	132
APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	134
APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA...	135
APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	136
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	137
APÊNDICE H – PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADA AOS PROFESSORES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC/2017.....	139

1 APRESENTAÇÃO

*“Vai mãe, tenta! Não desiste!
Tenho certeza que você consegue!”
(Meu filho, Arthur)*

E não é que o empurrão deu certo? Acabei¹ sendo atravessada pelo desejo em pesquisar o tema “Mal-estar docente”, cujo título escolhido foi: “Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas”. Este tema emerge no meu percurso como educadora, que há mais de dezoito anos me move e me impulsiona na procura de respostas aos questionamentos que a profissão impõe diariamente no cotidiano da escola.

Para melhor esclarecer a constituição do processo desta pesquisa inicio narrando os caminhos e (des)caminhos percorridos por mim, contextualizando minha trajetória e mostrando o que fez suscitar o interesse pela mesma.

Sou natural de Porto Alegre, mas foi em Santiago, cidade do interior, que cresci e me tornei professora. Nesta cidade, fiz o Magistério no Colégio Medianeira, escola na qual dei meus primeiros passos como professora de anos iniciais logo ao me formar em 1995. Depois de algumas mudanças de cidade, iniciei Pedagogia na UNC (Universidade do Contestado) em Mafra/SC, onde cursei 2 semestres, transferi para UFPA (Universidade Federal do Pará) em Marabá/PA, vindo a concluir meu curso na URI/Santiago (Universidade do Alto Uruguai e das Missões) em Santiago/RS, podendo ter um panorama do curso nos diferentes estados em que morei, (várias disciplinas apostiladas devido às diferenças nas grades curriculares). Logo depois de concluir o curso de Pedagogia (2003), cursei Especialização em Gestão Escolar pela UCB (Universidade Castelo Branco) em (2004), enquanto morava em Santiago. Todas essas mudanças ocorridas na minha juventude, aliada ao fato de ter sido mãe ainda jovem, me fizeram perceber que, nem sempre a vida segue os rumos que planejamos, ao contrário, vai nos mostrando caminhos até então desconhecidos pelos quais acabamos seguindo.

Tudo isso fez com que minha trajetória profissional fosse e continue sendo bastante variada. Atuei em escolas da rede particular, municipal e estadual, em diferentes estados e diferentes turmas; desde Educação Infantil, Anos Iniciais, EJA

¹ Utilizarei a primeira pessoa do singular ao realizar a escrita da apresentação, pois me refiro ao percurso pessoal que me fez optar pela escolha da temática pesquisada. Nas demais sessões, utilizarei a 1ª pessoa do plural, considerando a importância de outras pessoas que se fizeram presentes nesta caminhada: orientadora, colegas de profissão, amigos (as) e autores que embasam a pesquisa, pois contribuíram com discussões e reflexões a respeito do tema que me propus pesquisar.

(Alfabetização de Jovens e Adultos), Classe Especial (em APAE), coordenação pedagógica e, atualmente, atuo como tutora do Curso de Pedagogia EAD da UFSM e como professora regente de anos iniciais na rede estadual.

Julgo ser privilegiada por ter tido tantas experiências diferenciadas, que me possibilitaram perceber o todo da escola, suas facetas, seus desafios.

Com a minha vinda pra Santa Maria para acompanhar meu filho Ártur, que passou na UFSM e que, por ser muito jovem não me arrisquei a deixar voar para longe de mim; a convivência com colegas que estão no meio acadêmico, fazendo mestrado, propondo novas práticas na escola; o trabalho com a tutoria no curso de Pedagogia da UFSM, no qual passei a atuar nesta vinda para cá, fez-me ressurgir, me perceber de novo, como aquela Silvia que amava estudar e ensinar e aprender. Eu, que nunca tinha sido bolsista enquanto cursava Pedagogia, porque sempre trabalhei 40h como professora na rede estadual e municipal de Santiago/RS, participava do grupo de pesquisa GEPEP² no ano de 2002, onde, quinzenalmente, nos reuníamos na UNIFRA para discutir assuntos pertinentes à temática e onde produzíamos artigos para alguns eventos e mesmo um capítulo de livro: “A Pesquisa no Ofício do Professor: saberes da prática investigativa”³.

Esses eram momentos de significativa importância para mim, porque me permitiam refletir a prática que desenvolvia enquanto professora dos anos iniciais. Acreditava e tentava fazer a diferença, porque me sentia capaz, valorizada. Devo isso a duas professoras (Denise de Oliveira Alves, Maria das Graças Pinto) que foram mais que mestres, foram incentivadoras, depositaram expectativas positivas sobre mim e insistiam que era preciso querer mais, saber mais, para então promover a mudança. Também participei do Projeto de Apoio ao Processo de Inclusão escolar – um olhar interdisciplinar⁴, entre 2004 e 2006, onde discutíamos as questões referentes à prática pedagógica e angústias que faziam parte do nosso cotidiano na escola. Lembro inclusive, que esses encontros eram realizados depois do horário

² Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Epistemologia da Prática, criado em 2001, constituído por um grupo de professores (as) e acadêmicos (as) de instituições de educação superior de Santa Maria (UNIFRA) e Santiago (URI), tendo por interesse eixos temáticos que diziam a respeito, direta ou indiretamente, a prática pedagógica do professor.

³ Capítulo p. 75-82, do livro: Saberes e Dizeres sobre Formação de Professores na Unifra, sob a organização de Claudemir de Quadros e Guacira de Azambuja.

⁴ O projeto fez parte do grupo de estudo sobre tópicos de educação inclusiva, desenvolvido no município de Santiago, RS. Envolveu escolas da rede municipal de ensino, orientadas por professores universitários da URI - Campus de Santiago.

das aulas, entre as 18 e às 19 horas, e que, normalmente, as escolas eram em locais de difícil acesso, em bairros carentes, mas que, de forma alguma, me fazia estar ausente. Ao contrário, estava sempre pronta aos desafios.

A participação no projeto de extensão “Pedagogia Hospitalar”, desenvolvido junto à pediatria do Hospital de Santiago, oferecia a oportunidade de desenvolver práticas voltadas às crianças que estavam internadas neste local. Esta foi uma experiência dolorosa, mas que me permitiu amadurecimento. Estar naquele espaço me fazia sofrer ao ver crianças que deveriam estar sorrindo e descobrindo coisas fora dali, ao contrário, precisavam estar reclusas ali. No entanto, o que me motivava ir aos domingos a tarde ao hospital, era justamente a possibilidade de estar levando, através de histórias, jogos, brincadeiras, músicas, um pouco de conforto e de alegria para aquelas crianças, pois naquele espaço, por alguns instantes, podiam sorrir, criar, brincar e ver um pouco de colorido onde tudo era branco e triste.

Mesmo me sentindo comprometida com a profissão e com os estudos, aos poucos, a sobrecarga de trabalho (40 horas e, por dois anos, 60 horas semanais), turmas com uma média de 30 estudantes, o cotidiano da escola, os poucos recursos oferecidos pelas mesmas, os desacordos, a realidade e desafios diários que estavam presentes nos contextos dos quais estava inserida, a desvalorização social, o pouco reconhecimento dos pais, os conflitos, a primeira tentativa frustrada de entrar no mestrado em 2003 (logo ao terminar a graduação) fez com que, aos poucos, eu fosse perdendo o prazer em continuar na profissão e procurando alternativas para abandoná-la. Já não tinha mais prazer em pensar na escola, já não conseguia estabelecer vínculos afetivos com os alunos; coisas que eu julgava tão importantes.

A relação entre um Eu professora com meus pares (outros professores) era restrita mais às trocas que fazíamos de lamentações e reclamações do que para buscar alternativas. Poucos eram os espaços oportunizados nas escolas nas quais trabalhava para pensar nossas angústias, os problemas implicados em ser professor. O que vivenciava nas escolas, nos poucos espaços de convivência, se restringia a apenas refletir sobre metodologias, sobre como deveriam ser (como receitas) as aulas, sobre prazos que devíamos cumprir. Enfim, não pensar sobre como eu me sentia e me encontrava na profissão me fazia sofrer.

No entanto, a vida foi me colocando em outros caminhos, talvez, em labirintos, e de forma inesperada e surpreendente me conduziram para morar em Santa Maria, o que me trouxe um novo ânimo.

Eu que já tinha desistido, tomei fôlego e voltei! Afinal de contas, em outra cidade, com novas pessoas, novo ambiente de trabalho, novos alunos eu poderia me permitir ser diferente, dar um novo colorido, um novo sentido para a profissão, para a pessoa que até então eu tinha sido e que, ao olhar, sentia que precisava urgentemente mudar, me reinventar. Além disso, o incentivo de colegas e do meu filho para tentar o mestrado me impulsionou nessa nova caminhada. Dessa forma, pensar o tema “Mal-estar docente” e, junto disso, o silêncio dos professores e meu, coisa que perturbava muito, foi uma oportunidade de (re) pensar minha trajetória pessoal e profissional, representando um grande significado para mim.

Este fato trouxe uma nova motivação para continuar na profissão. Tratar sobre algo que, durante muito tempo me perturbou e que percebia presente na escola, nas colegas, tristes e adoecidas. Diante disso, ficava me perguntando: ninguém percebe? Quando o professor adocece, ninguém vê? Só quando surgem os laudos e atestados médicos? Toda a responsabilidade pelo sucesso/fracasso dos alunos é atribuída apenas a esses professores e agrava seu mal estar quando isso acontece? E quem cuida do professor? E a escola, o que faz? Abre espaços coletivos para buscar soluções para isso?

Esses questionamentos provocaram em mim angústia, desconforto, quebra das certezas, mudança no estatuto das verdades que eu tinha elegido e que agora, borrava minhas certezas e me inspirava a buscar outras possibilidades de dar significado à profissão através da pesquisa que apresento a seguir.

Dessa forma, o projeto de mestrado, se torna um desafio para mim, pois significa sair da minha zona de conforto, ao mesmo tempo em que representa uma nova possibilidade de recomeço. Explico: como disse no início, sou professora há vários anos e inúmeras vezes me percebi no tal mal-estar docente, inclusive, muitas vezes quis desistir do magistério, tentar outros concursos e nada, a vida continuou me ensinando e me mostrando que apesar de todos os conflitos, é possível superar os desafios da docência.

Sendo assim, pretendo tratar sobre o mal-estar e suas implicações no trabalho docente, em função da minha experiência e permanência como profissional

que se vê mergulhada pelo contexto educacional do qual faço parte: a escola, suas tramas e relações que, invariavelmente, levam ao mal-estar.

Refletir e pensar sobre mal-estar docente é de certa forma oferecer um novo olhar sobre a pessoa do professor, que não é apenas um profissional da educação, que investe seu conhecimento, seu tempo à tarefa de educar outros seres humanos.

Olhar a produção de um professor que vive e constitui-se profissional deste tempo, implica compreender como os modos de ser professor têm se constituído; como o mal-estar docente tem se produzido; e como junto a isso está se constituindo um docente que se silencia diante da realidade escolar que se está produzindo. Busco pensar nas possibilidades de descontinuidade deste silêncio, que não tem deixado vir à tona a discussão sobre o mal-estar docente que afeta muitos professores.

Diante disso, é preciso romper com o silêncio que mascara o mal-estar docente que afeta muitos professores e promover a oportunidade de enxergá-lo como alguém que está diante de desafios, de tramas que são constituídas dentro do contexto em que está inserido e que reflete diretamente sua constituição enquanto pessoa e enquanto profissional e é este desafio que me motiva.

2 INTRODUÇÃO

Abordar o mal-estar docente envolve muito mais do que pesquisar uma temática advinda dos contextos escolares, significa mergulhar no interior da profissão; nas formas em que se desenvolve o trabalho escolar, procurando identificar os condicionantes do seu surgimento, quais são os indicativos da sua existência, de que forma eles se manifestam e de que maneira é possível pensar alternativas para sua superação dentro da escola, espaço no qual os professores se fazem docentes e permanecem, via de regra, durante toda sua vida profissional.

Diante disto, surgiu o interesse pela pesquisa em questão, nos permitindo percorrer caminhos que nos levem a reflexões, a fim de compreender a problemática que envolve o mal-estar, buscando resgatar o sentido do trabalho docente e do ser docente.

Desta forma, tivemos como objetivo compreender como as formas de desenvolvimento do trabalho escolar podem ser orientadas a partir das demandas geradas pelas situações de mal-estar vividas pelos professores no âmbito de uma escola pública de educação básica.

Para alcançar este objetivo buscamos respostas para o problema: Que condicionantes interferem na participação dos professores nos processos de organização e desenvolvimento do trabalho escolar face às situações de mal-estar docente?

Sendo assim, procuramos através da investigação, responder às questões de pesquisa:

1. Como se caracterizam os elementos identificados como intensificadores do mal-estar docente na escola investigada?

2. De que maneira as condições de trabalho afetam as formas como o professor assume seu papel nos processos educativos?

3. De que forma as questões relativas ao mal-estar condicionam a organização do acompanhamento pedagógico dos professores na escola investigada?

4. Que ações podem compor uma proposta de organização escolar a partir das demandas evidenciadas através da pesquisa?

Estas perguntas nos fizeram sair da prostração e investir, estar aqui, pesquisando.

Este projeto insere-se na linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos – LP2, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional, visto que pretende elucidar a problemática do mal-estar docente, comumente percebido no contexto educacional.

Cabe esclarecer que o mal-estar não é algo exclusivo da docência, mas é nela que seus reflexos se dão, de forma explícita, ou disfarçados de cansaço e desânimo pela profissão. Isto não quer dizer que os professores identifiquem ou mesmo reflitam a respeito de sua existência, uma vez absorvidos em suas funções e afazeres docentes, resta-lhes pouco tempo para refletir/ falar com os colegas de profissão sobre as aflições que o seu fazer docente e o ser docente lhes causa.

Afirmamos, portanto, a relevância do que pretendemos investigar para que possamos discutir e traçar estratégias a partir do problema, buscando possibilidades para criação de espaços nos quais os professores tenham voz e vez, não apenas para comungar suas preocupações enquanto profissional, restritas às questões do processo de ensino-aprendizagem, mas reflexionar como se percebe enquanto sujeito, nos seus sofrimentos advindos na e da docência, resgatando o sentido do ensinar e do aprender.

Diante do exposto, cabe destacar que o mal-estar docente tem gerado um modo de comportamento dos profissionais professores que chamamos de silêncio docente. Este termo já foi utilizado por Possa e Naujorks (2013) em uma análise dedicada a compreender os efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre a inclusão e neste, a posição dos docentes frente às políticas inclusivas. As autoras trazem o silenciamento dos professores diante de uma relação de poder na qual o professor deve, como parte integrante do seu trabalho, se assujeitar ao que está hoje naturalizado nas suas condições de trabalho: a inclusão, a falta de recursos adequados, a pouca qualificação, a precarização o trabalho docente, entre outros. Suas vozes já não são mais proferidas, suas energias são postas a tentar dar conta do que supostamente a docência, numa rede discursiva de inclusão, exige que o seja.

Segundo Aguiar (2008, p. 15) “O fenômeno adoecimento de professores merece um novo olhar, que dê outro sentido, um novo significado às manifestações de mal-estar que vêm insistentemente se apresentando no âmbito da escola”.

O que nos parece bastante pertinente é zelar pelo bem-estar do professor, rever as causas geradoras do seu sofrimento, buscar a relação entre o contexto

escolar em que estão inseridos e as políticas públicas, compreendendo de que forma estas afetam o exercício da profissão, procurando formas de superá-las.

Cabe, ainda, ressaltar que o fazer docente extrapola os muros da escola, suas funções se estendem para além da sala de aula. Os professores assumem responsabilidades que antes, eram das famílias, sobrecarregando-os com exigências, que, quando não atendidas lhes causam sofrimento.

O mal-estar refere-se às atitudes de condutas negativas, relacionadas a sentimentos que provocam problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e ao seu estabelecimento profissional. Há um sentimento crônico de desânimo, de apatia, de despersonalização. Já o estresse está ligado ao esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo como um todo, não somente relacionado ao trabalho.

Esteve (1999) conceitua o mal-estar docente como os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas em que se exerce a docência.

Por isso, é necessário pensar/falar sobre o mal-estar; investigar quais são os condicionantes para seu aparecimento e de que forma se manifesta, para poder pensar estratégias de enfrentamento para essa problemática tão atual nos espaços escolares. Para tanto, é preciso discutir também o trabalho docente, de que forma ele acontece, o que ele envolve, elucidando os desafios que emergem diante de uma realidade de desvalorização social e econômica do professor.

Dessa forma é importante refletir sobre como as condições de trabalho em que o professor exerce a docência, acabam gerando mal-estar e discutir estratégias que possibilitem sua superação dentro dos contextos escolares, para que o silenciamento dos professores possa vir a dar lugar às falas, às suas vozes, recuperando o sentido de grupo, ajudando a sair da solidão pedagógica⁵, restituindo o desejo de ensinar e de ser professor.

Segundo Gama e Terrazzan (2015), só é possível construir/atribuir outro papel à escola concebendo outra escola, com outros espaços, outras formas de organização dos tempos e espaços, outras estratégias de gestão e administração, outras formações para seus profissionais, outros currículos.

⁵ Termo solidão pedagógica foi cunhado por Isaia (1992) e utilizado para designar sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo.

Autores como Gama e Terrazzan (2015); Tardif (2014), Imbernón (2011), Dejourns (2009), Nóvoa (1991, 1995), corroboram para refletir sobre o trabalho docente, suas características, peculiaridades, sua constituição dentro dos contextos escolares.

De acordo com Dejourns (2009), o trabalho é tudo aquilo que implica o ato de trabalhar: gestos, saber-fazer, engajamento com o corpo, mobilização da inteligência e da criatividade, capacidade de refletir, de interpretar, de sentir e de reagir às situações. Pode-se dizer que a atividade do trabalho é uma atividade complexa que pressupõe uma diversidade de competências específicas em cada contexto, no caso deste estudo, o contexto educacional, em que o trabalho em destaque é o trabalho docente.

As inúmeras pesquisas desenvolvidas por Dejourns (2009) sobre a temática do trabalho e o reflexo dele sobre a saúde dos trabalhadores indicam que o sofrimento no trabalho não é algo novo, tampouco quando se fala em relação ao trabalho docente. Este fato é comumente percebido dentro dos contextos escolares, haja vista os variados fatores que corroboram para o seu surgimento, desde condições infraestruturais das escolas até o número de alunos e exigências das mais variadas no que se refere aos afazeres dos professores, que, constantemente extrapolam os tempos e os espaços escolares.

Estudos recentes sobre trabalho docente realizados por Hypolito; Vieira; Pizzi, (2009) demonstram que este está submetido às formas de controle e de intensificação, articuladas por modelos de organização escolar gerencial pós-fordistas, as quais além de precarizarem e afetarem as condições físicas do trabalho afetam igualmente aspectos emocionais e afetivos dos docentes. Essas dinâmicas associadas a uma política de controle que pressiona as escolas e os docentes, como os grandes responsáveis pelo desempenho e pela qualidade da escola, incentivam e produzem um sentimento de culpa, que se transforma em uma verdadeira auto intensificação do trabalho. Este fato acaba por gerar mal-estar dentro das escolas, afetando diretamente os professores, uma vez que o controle do trabalho docente diz respeito às formas de controle do conhecimento sobre o que ensinar e como ensinar, limitando a autonomia dos professores nesse processo, conduzindo-os, muitas vezes, a um desinteresse da profissão e ao seu fazer enquanto docente.

Também Gama e Terrazzan (2015), a partir de estudos realizados sobre a simplificação das práticas educativas e organização dos tempos e dos espaços escolares; afirmam que as formas de organização do trabalho escolar acabam privilegiando ações relativas à organização geral do trabalho escolar; no entanto, destacam que poucas são as ações relacionadas à aprendizagem e ao trabalho do professor, destacando que a escola ainda não se aparelhou de ações que incluam o trabalho do professor, sua organização e sua realização, como parte efetiva do trabalho escolar.

Para melhor compreender como ocorreu esta pesquisa, sistematizamos a organização deste relatório da seguinte maneira:

Na primeira parte intitulada “Trabalho docente: refletir para compreender” trouxemos uma discussão que julgamos necessária, na qual abordamos o trabalho docente como uma complexa rede de relações que extrapola a atuação profissional e considera as subjetividades dos envolvidos nesse processo, sendo aspectos determinantes da profissão, bem como os reflexos que a precarização do trabalho docente traz aos professores. Além disso, estruturamos uma comparação entre trabalho industrial e trabalho docente, a fim de definir e compreender suas características e peculiaridades, estabelecendo uma análise acerca das especificidades do trabalho docente, o qual envolve mais do que simples técnicas, pois é um trabalho interativo que envolve seres humanos, numa relação que não é apenas individual, mas social. Abordamos em seguida o trabalho docente e a saúde dos professores, como sendo uma relação que se configura no contexto da escola. Enfocamos a relação existente entre tais elementos, com a finalidade de perceber como a maneira como o contexto escolar se apresenta acaba por interferir nas formas de desenvolvimento do trabalho docente e refletindo na saúde dos docentes.

Para realizar essas discussões são utilizados como referências: Canário (2006); Gama (2011); Gama e Terrazzan (2015); Marques (2000); Nóvoa (1991, 1992, 1995), Dejours (2009); Tardif (2014); Imbernón (2011); Ferreira (1999) entre outros.

Num segundo momento, sob o título de “Mal-estar docente: quando o professor adocece”, expomos uma revisão de literatura com a análise das pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos sobre a temática em questão com o intuito de situar a discussão da temática na atualidade. Em seguida, foi desenvolvido um retrospecto histórico sobre mal-estar, no qual destacamos os primeiros estudos,

seus percussores, estendendo à atualidade. Também julgamos relevante destacar dentro desta pesquisa, as causas e consequências do mal-estar docente, os aspectos que influenciam o seu surgimento no contexto escolar e de que formas implicam no desenvolvimento do trabalho docente. Além disso, trazemos algumas estratégias que podem ser desenvolvidas no contexto da escola para o enfrentamento do mal-estar docente a fim de que se torne bem-estar, salientando a necessidade de repensar a escola, o trabalho docente, o ser docente, a sua formação, considerando as possibilidades existentes dentro da realidade educativa em que os professores se encontram. Estas reflexões estão apoiadas em autores como: Aguiar (2008); Codo (2006); Dejours (2009); Carlotto (2002); Esteve (1999); Carvalho (1998); Mosquera e Stobäus (2007); Santos, Stobäus e Mosquera (2007); Jesus (1998, 2007), entre outros.

Na sequência apresentamos a metodologia da pesquisa, na qual procuramos contextualizar e caracterizar a escola investigada, como forma de situarmos o leitor na realidade local, apontando suas características e peculiaridades. Além disso, apresentamos o problema e as questões de pesquisa. Discutimos a abordagem da pesquisa e os aportes sobre: entrevistas e diário de campo os quais orientaram a delimitação das fontes e instrumentos de coleta das informações e sua posterior análise. Para isso, utilizamos os estudos de: Ghedin e Franco (2011) Flick (2009); Andrade (2012), Lankshear e Knobel (2008), Bardin (2016) e Zabalza (1994).

Em seguida, passamos às análises das entrevistas, seguindo as etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), em que procuramos responder às questões de pesquisa que nortearam nosso trabalho, sistematizando as categorias que surgiram a partir das mesmas. Na continuação, apresentamos o produto resultante, sob a forma da organização de um Programa de Formação Continuada destinado aos professores da escola e os resultados preliminares da efetivação do mesmo que já passou a acontecer na escola e que se estenderá por todo o ano letivo de 2017. Para finalizar, trazemos as conclusões da pesquisa, com os principais aspectos evidenciados a partir da mesma.

Reafirmamos que esta pesquisa foi construída com a intencionalidade de projetar uma oportunidade de enxergar o professor como alguém que está diante de desafios, de tramas que são constituídas do contexto escolar no qual está inserido e que reflete diretamente sua constituição enquanto pessoa e enquanto profissional. As reflexões realizadas no decorrer da pesquisa, nos conduziram à elaboração do

referencial teórico, com temas os quais acreditamos que poderiam contribuir com este estudo denominado “Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas”, estabelecendo interlocuções para elucidar essa temática.

Iniciamos discutindo o trabalho docente e as relações que se estabelecem a partir das condições em que este se desenvolve. A partir daí o mal-estar docente é focado como resultado das condições precárias em que o professor exerce a profissão, refletindo sua influência no trabalho docente. Também apresentamos a contextualização histórica sobre o mal-estar, fatores que influenciam seu surgimento (primários e secundários) e de que forma suas consequências são evidenciadas no contexto escolar, corroborando para a construção de subsídios que possam auxiliar na busca de possíveis alternativas para o enfrentamento do mal-estar docente, com vistas a transformá-lo em bem-estar.

Deste modo, damos continuidade às problematizações que envolvem este estudo com a apresentação mais detalhada dos teóricos que embasam o mesmo, através do referencial teórico que apresentamos a seguir.

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: REFLETIR PARA COMPREENDER

Neste capítulo sistematizamos a discussão sobre como se dá o desenvolvimento e a organização do trabalho docente, analisando o contexto da escola, que é influenciada pelas novas demandas e configurações sociais, as quais exigem da mesma e de seus docentes, novas formas de gerir este espaço e de desenvolver o seu trabalho. Para ampliar a discussão trazemos uma comparação entre trabalho industrial e trabalho docente, enfocando suas especificidades e como elas interferem para alcançar seus objetivos, sinalizando que as condições de precarização do trabalho refletem diretamente na saúde dos professores.

3.1 TRABALHO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Participar de espaços coletivos é inerente ao ser humano e a escola, nesse sentido, se faz presente como espaço privilegiado de relações e que traz no bojo da sua especificidade, a formalização dos conhecimentos construídos pela humanidade.

Dessa forma, a escola é uma instituição social com objetivos e metas determinadas, que emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos, com o intuito de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano e traz consigo muitos desafios.

É sabido que o cotidiano escolar está permeado de diferenças, as quais merecem um olhar profundo e promotor de reconhecimento daqueles que estão nesses locais onde a educação circula.

Assim, a escola e tudo o que ela envolve se revela como um “contexto de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão e não uma condição adquirida” (NÓVOA, 1992, p.16) o que pode significar o estabelecimento de situações limite que levem o professor ao chamado mal-estar docente.

Dentro deste contexto, os professores, responsáveis por gerir esse espaço através do seu trabalho, estão imersos numa trama de relações, onde o sentimento de desvalorização que assola a classe docente se revela na forma de mal-estar.

Além disso, é na escola, local de trabalho do professor, que se originam e se movimentam os dramas pessoais de cada um deles, sujeitos que não se veem reconhecidos e nem valorizados como profissionais e se sentem impelidos ao exercício de uma função sem o mínimo necessário para que obtenha sucesso ou prazer.

Dessa forma, é preciso conhecer a dinâmica que circunda as escolas, perceber suas tramas, as relações que nelas se estabelecem no dia a dia, compreendendo o que impulsiona mudanças e o que as deixam estagnadas. É necessário identificar as redes de poder e a forma como o trabalho docente se efetiva, percebendo este complexo emaranhado de relações, de ações, o que é aceito e o que é negado neste espaço de poder que é a escola, percebendo as condições de precarização em que o trabalho docente se dá. Da mesma forma, é imperativo que o professor seja visto e ouvido para além das suas funções. Diante de tantos significados que é atribuído ao termo trabalho docente, trazemos Gama (2015), para elucidar o mesmo:

O trabalho docente é um conceito mais amplo do que o trabalho didático e, portanto, não se identifica unicamente com ele; sobretudo, quando se aborda a escola como um espaço que deve ser construído coletivamente e gestado com base em princípios democráticos. Essa concepção exige dos professores uma atuação que rompa com o silêncio da sala de aula e com o individualismo pedagógico (GAMA, 2015, p. 105).

A partir do exposto, podemos afirmar que a análise do trabalho docente pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas, de formação do professor e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática, como a participação no planejamento escolar, preparação de aula entre outros, até a remuneração e valorização do professor, ampliando a concepção de trabalho docente não restrita apenas à função de “dar aulas”, mas entendendo como uma relação complexa em que o professor, enquanto intelectual, faz do seu trabalho meio para contribuir na mudança social. Oliveira e Assunção (2009), amplia a discussão quando afirma:

A categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão de classe, sujeitas, no conjunto a mecanismos

implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2009, p.353).

Dessa forma, fica evidenciado que o trabalho docente é complexo e que sua intensificação se deve a fatores que abarcam tanto mudanças organizacionais dos sistemas, quanto a reformas advindas dos mesmos; mas é na sala de aula que os professores têm de administrar os seus efeitos. Efeitos esses, advindos do aumento de tarefas e funções, bem como as ínfimas condições para desenvolver um trabalho de qualidade.

Além disso, Gama (2011) salienta que a organização do trabalho realizado pelo docente é composta por duas dimensões, uma visível e observável e outra intangível e imaterial. A primeira materializa-se nos diferentes registros produzidos pelo docente na organização e no planejamento do seu trabalho e nas ações, efetivadas, que são passíveis de observação e interação direta do pesquisador. Já, a segunda dimensão, fica no nível do pensamento, são as atividades mentais que resultam em novos conhecimentos, planos e reflexões não observáveis. Esta parte do trabalho, entendida por nós como a atividade docente, tem papel preponderante nas formas como os professores hierarquizam, incluem e excluem as ações que compõe suas rotinas de trabalho. Dessa forma, podemos inferir que a organização do trabalho escolar se refere à divisão do trabalho na escola, são as funções, cargos existentes e ocupados na escola, que atenderão à demanda de trabalho exigida pela organização da escola e onde se insere o trabalho dos professores. Canário (2006), expõe:

A organização de nossos estabelecimentos de ensino tem como base uma compartimentação estandarizada dos tempos (aulas de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), aos quais correspondem formas determinadas de divisão do trabalho entre os professores. Esta organização pedagógica é uma modalidade, entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente quando da passagem de uma relação dual professor-aluno para a modalidade de ensino simultâneo, características da escola atual. Esta forma de organização atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses sequenciadas (CANÁRIO, 2006, p. 15).

Cabe salientar a partir destas colocações, que a escola nunca esteve tão próxima de atuar de forma determinante sobre o desenvolvimento social, entretanto, também nunca esteve tão distante de realizar este feito, pois ao mesmo tempo em que aumentaram as possibilidades de intervenção, aumentou a distância entre a

estrutura existente e a estrutura necessária para que isso aconteça. Por isso, consideramos relevante destacar algumas constatações advindas da tese de Gama (2011), na qual propõe uma série de elementos que afetam o professor e seu trabalho, influenciando no surgimento do mal-estar docente, foco deste estudo, como podemos ver abaixo:

Quadro 1 - Elementos que afetam o professor e seu trabalho docente

Características pessoais	Formação profissional	Estado emocional	Valores relacionados à profissão
<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de uma vida mais saudável; • Trabalhar em casa atrapalha a vida em família; • Busca de equilíbrio e organização da vida pessoal; • Falta de vida social e de lazer; • Final de carreira, aguardando aposentadoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Precisam estudar mais; • Sentem necessidade de formação e de atualização; • Necessitam mais autonomia para tomar decisões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sente-se desmotivado; • Está em tratamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Acredita na profissão e na função do professor; • Sentimento de desvalorização profissional; • Exclusão das decisões sobre a escola e sobre a profissão; • Procura atender o que o sistema sinaliza (me querem em sala de aula é lá que eu vou ficar); • Sem autonomia.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa desenvolvida por Gama (2011).

Alguns destes aspectos identificam o sentido de mal-estar dos professores no contexto escolar, tendo em vista as exigências cotidianas advindas da profissão. Os elementos expostos sinalizam o reconhecimento, por parte dos professores, de sua pouca autonomia e importância nas decisões da escola e da profissão; indicam a incidência de muitas tarefas relacionadas ao ensino que despendem tempo, o que dificulta a vivência pessoal com mais qualidade de vida e onde, devido a tudo isso, se sentem desmotivados, alguns em tratamento médico, evidenciando a existência do mal-estar.

Por que trazer então, dados advindos de pesquisa anterior se os participantes e o tema que propomos agora são outros? Pelo fato de que o mal-estar é algo

presente dentro dos espaços escolares, talvez, não seja dito como tal, mas expresso de tantas outras formas, como os aspectos referendados na pesquisa que ora trazemos para enriquecer este trabalho e reafirmar sua relevância.

Os professores, nessa conjuntura, vivem também os seus dilemas, pois ao mesmo em tempo que precisam cumprir seu papel e suas atribuições profissionais, têm que enfrentar às condições as quais estão submetidos. Para eles, a situação da escola não é uma simples representação da escassez de recursos, mas sim a materialização da desvalorização do seu trabalho. Diante disso, a ideia majoritária que se consolidou foi a necessidade de simplificar as ações para ganhar tempo, e ganhar tempo não significa ter mais tempo livre, mas sim, garantir o mínimo que precisa ser feito na escola. Há, neste sentido, a valorização da quantidade em detrimento da qualidade (GAMA, 2011, p. 259).

Por isso, cabe destacar que todo e qualquer trabalho realizado na escola, depende da participação do grupo que nela circula: sua comunidade escolar, além das decisões que este grupo toma. É preciso perceber a necessidade de valorização social do professor.

O que muitas vezes não é levado em conta é que os professores, com pouca autonomia de atuação acabam por vezes enredados e silenciados em seus afazeres, já não discutem mais sobre o que isso lhes provoca o que isso pode estar lhes afetando. Esses silenciamentos ocultam, por vezes, o mal-estar vivido por muitos profissionais que têm a escola como seu contexto de trabalho. Destacamos a contribuição de Nóvoa (1991)

Parece natural que as pessoas não se encontrem embora movimentando-se nos mesmos espaços, que não consigam reconhecer-se porque isso é inevitável, sempre assim foi e há de continuar a ser... Como entender este efeito de fecho à consideração de outros possíveis, esta fuga ao aprofundamento das coisas? Não se irão construindo por esta via os mecanismos de isolamento e da incompreensão dos processos? (NÓVOA, 1991, p.163).

Sendo assim, é preciso refletir sobre como transformar a escola em um lugar de encontros, de trocas, de compartilhamentos de experiências, em que os docentes possam reconhecer-se por seus pares, percebendo e refletindo conjuntamente a respeito do que lhes perturba, do que lhes motiva, do que lhes silencia.

Muitos são os questionamentos sobre como se dá a fragilização do trabalho docente, da desarticulação e falta de sentido de grupo vivenciado pelos professores, os quais, muitas vezes, se veem mergulhados em situações que levam ao

estabelecimento do mal-estar. Por isso, é preciso que os mesmos tenham tempo e espaço para refletir sobre o que lhes aflige, sobre como as condições de organização do seu trabalho se efetuem e de que forma corroboram na promoção do mal-estar, deixando de ser meros executadores de tarefas; só assim esse isolamento, comum dentro dos espaços escolares, poderá ser substituído por partilha de experiências, das dúvidas que geram angústia e que inevitavelmente levam ao mal-estar.

Codo (2006) chama a atenção para o fato da valorização do professor se dar apenas no discurso, sendo desvalorizado na prática. O Estado dá um tratamento precário ao professor, visto os baixos salários e o diploma deixou de representar prestígio ou reconhecimento. Alerta também que quando professor sente que o produto do seu trabalho não é importante, aumentam o sentimento de mal-estar e o resultado é a desistência do educador.

Os fatores organizacionais caracterizam a escola como uma das piores organizações para trabalhar: salário pela metade do que paga o mercado, carreira sem grandes possibilidades de ascensão, falta de condições básicas pra o exercício da profissão, reconhecimento social baixo, combinado com alta responsabilidade, burocratização excessiva (CODO, 2006, p.297).

Fica evidenciado, dessa forma, que tanto a valorização do trabalho docente quanto as condições de trabalho que são oferecidas para que ele se desenvolva estão distantes da ideal, dada a importância da profissão. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula, até a remuneração do professor.

Esteve (1999) relata, a partir do informe da Organização Internacional do Trabalho - OIT de 1981, que um número crescente de estudos realizados em países desenvolvidos, mostra que os educadores correm o risco de esgotamento físico ou mental devido ao efeito das dificuldades materiais e psicológicas associadas ao seu trabalho. Essas dificuldades, além de afetarem sua saúde, parecem constituir uma razão essencial para os abandonos observados nessa profissão. Codo (2006) complementa afirmando que se cria um campo de tensão entre o senso de

“desvalorização profissional”, com o déficit de recursos, que poderiam aprimorar as condições de trabalho e o ato do ensino, levando os professores ao sofrimento.

Gama e Terrazzan (2015) alertam que essas considerações ajudam a pensar também na fragilidade da organização dos tempos e dos espaços escolares e mostram que a forma como as ações de rotina configuram o trabalho escolar acaba por simplificar a prática educativa, inviabilizando uma gestão democrática e a organização dos docentes de forma coletiva em busca de melhorias dessas condições.

Ferreira (1999) indica que a desvalorização do magistério e do trabalho docente deriva de uma série de determinantes. Um dos motivos apontados é a proletarização do magistério, além da profissão ter passado a ser exercida quase que majoritariamente por mulheres.

Os problemas enfrentados por professores, como “crise de identidade”, “situação de mal-estar”, “agudos conflitos em torno do seu estatuto social e ocupacional”, aos quais Enguita se refere, não estão relacionados somente ao que ele chama de processo de proletarização, mas também à perda do sentido do que é estar no mundo enquanto trabalhador (FERREIRA, 1999, p. 38).

Dessa forma, o professor e seu trabalho docente passam a ser desvalorizados, não tendo a devida autonomia para gerir nem decidir de forma efetiva sobre o mesmo, acarretando a perda do prestígio e status social, sinalizada e ampliada pela mídia, que banaliza as condições precárias de trabalho do professor, de seu salário e valorização. Todos esses aspectos ampliam o sentimento de desvalorização e perda de sentido da profissão, levando ao mal-estar docente.

Corroborando para essa análise, Cunha (2006), alerta na enciclopédia pedagógica que:

A proletarização do trabalho docente vem se acentuando no mundo globalizado, pela presença do estado avaliativo, com a fortificação do controle de tempo e de tarefas. Existem sete constantes da profissão docente: burocratização do trabalho, intensificação/proletarização, colonização e controle, feminização, isolamento/individualismo, carreira plana, e riscos psicológicos (CUNHA, 2006, p.393).

Estes aspectos evidenciam a perda pelo trabalhador docente do controle dos meios, dos objetivos e do processo de trabalho, deixando-o sem autonomia para administrar sua profissão e fazer docente.

Dessa forma, pensar o trabalho docente e o mal-estar dentro desse contexto, é pensar a figura da pessoa do professor, não apenas como alguém que ministra aulas, mas que sofre de forma silenciosa e solitária o mal-estar, a fim de mobilizar espaços de discussão a respeito dos seus anseios e angústias, contribuindo para que a escola se torne de fato, um lugar de ensinar e aprender com alegria, buscando estratégias de melhorias dentro de seu contexto, a fim de que os professores possam efetivamente fazer parte deste processo de construção.

Codo (2006) afirma que os educadores estão experimentando uma crise de identidade. De forma mais ou menos direta, o conjunto de fatores que ingressam na configuração dessa crise aponta a um questionamento do saber e saber-fazer dos educadores, da sua competência para lidar com as exigências crescentes do mundo atual em matéria educativa e com uma realidade social cada vez mais deteriorada (aumento da pobreza, alimentação insuficiente dos estudantes, violência nos espaços escolares que são frutos do contexto social da onde vivem, relações afetivas frágeis no contexto familiar, dentre outras), que impõem impasses constantes à atividade dos profissionais. Por isso, a importância de estabelecer relações entre essa crise de identidade que abala a crença em si e o sentido de si destes profissionais.

Simão (2009) salienta que é necessário investigar as relações que se estabelecem dentro dos contextos escolares tendo em vista as formas de organização e condições de trabalho, o que afetaria sobremaneira os docentes. O autor traz para o centro da discussão o fato de, nas últimas décadas, a educação e o ensino se tornarem reféns da performatividade, ao afirmar:

[...] cada vez mais, a educação é considerada pelos decisores políticos e também pela “opinião pública” como um investimento que tem de ser gerido eficazmente [...] a performatividade refere-se a uma tecnologia, uma cultura e uma forma de regulação que emprega juízos, comparações e demonstrações como meios de incentivo, controle, desgaste e mudanças – baseados em recompensas e sanções [...] (SIMÃO, 2009, p. 63).

Dessa forma, a eficiência e a eficácia acabam se tornando preocupações que devem ser monitoradas pelo sistema e, para manter o controle e regular esses resultados, são desenvolvidos testes padronizados, introduzidos métodos de autoavaliação, monitorização, gerando inclusive, *rankings* das escolas e incentivando a competitividade entre os professores, o que leva muitas vezes à

exaustão profissional. Simão (2009, p.63) assim explica “[...] a performatividade oculta as diferenças exigindo que tudo seja mensurável em relação a todo o resto para que possam “prestar contas” com base nos mesmos padrões”.

Fica evidenciado que a educação acabou por se tornar uma mercadoria, em que os resultados devem ser compatíveis com o investimento atribuído a tal, resultando numa concepção reducionista onde, conseqüentemente, o significado de ser professor também se modifica e se fragiliza. Atribui-se ao professor toda a responsabilidade pelos bons resultados esperados e, para tal, devem estar motivados, comprometidos, satisfeitos com o seu trabalho, desconsiderando muitas vezes, os demais aspectos contextuais que os afetam.

Além disso, cabe destacar que os aspectos estruturantes da identidade profissional dos educadores, como sua formação, o papel social da educação e das escolas também estão sendo questionados. Ao certo, não se sabe como preparar hoje os educadores, não se sabe qual seria o papel da educação e da instituição escolar numa situação como a atual, caracterizada pela reestruturação do sistema capitalista e as brutais metamorfoses que acarreta.

Esses fatores, de índole estrutural da sociedade, têm influência sobre diferentes aspectos da realidade do trabalho nas escolas e, por essa via, acabam tendo efeitos sobre a conflitiva relação estrutural que todo educador mantém com seu trabalho (CODO, 2006, p.61).

Diante desta conjuntura desfavorável é preciso ter clareza de que o fator nocivo do trabalho não está no empenho, na motivação, no envolvimento do docente com o trabalho que desenvolve, mas nas condições precárias em que exerce a docência. Nesse sentido, Dejourns (2009) destaca que para tornar um trabalho fatigante em um trabalho equilibrante é necessário que haja a flexibilização da organização do trabalho, para que haja possibilidade de escolhas, em que destacamos a autonomia profissional, com maior poder de decisão, tanto nas formas de organização do seu trabalho quanto de formação. Tanto a organização do trabalho quanto a formação do professor não deveriam vir engessadas e unilateralmente impostas, mas pensadas e decididas em conjunto, considerando que a escola é um espaço coletivo, no qual todos deveriam ser responsáveis e agentes de decisão, que promovem a mudança, resgatando dessa forma o sentido da docência.

3.2 TRABALHO INDUSTRIAL X TRABALHO DOCENTE: COMPARAR PARA COMPREENDER

Tardif (2014) referenda que o trabalho humano é um processo constituído de muitos componentes. Neste sentido, o autor compara a natureza do trabalho dos professores com o trabalho industrial, distinguindo os fins e o objeto do trabalho, incluindo as relações do trabalhador com o objeto do seu trabalho e de seus resultados, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2 – Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no que diz respeito aos objetivos, ao objeto e ao produto do trabalho.

Características	Trabalho na indústria com objetos materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Objetivos do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Precisos • Operatórios e delimitados • Coerentes • A curto prazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambíguos • Gerais e ambiciosos • Heterogêneos • A longo prazo
Natureza do objeto do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Material • Seriado • Homogêneo • Passivo • Determinado • Simples (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Humano • Individual e social • Heterogêneo • Ativo e capaz de oferecer resistência • Comporta uma parcela de indeterminação e autodeterminação (liberdade) • Complexo (não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais)
Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto	<ul style="list-style-type: none"> • Relação técnica com o objeto: manipulação, controle, produção • O trabalhador controla diretamente o objeto • O trabalhador controla totalmente o objeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc. • O trabalhador precisa da colaboração do objeto • O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto.
Produto do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • O produto do trabalho é material e pode, assim, ser observado, medido, avaliado • O consumo do produto do trabalho é totalmente separável da atividade do trabalhador • Independente do trabalhador 	<ul style="list-style-type: none"> • O produto do trabalho é intangível e imaterial; pode dificilmente ser observado, medido • O consumo do produto do trabalho pode dificilmente ser separado da atividade do trabalhador e do espaço de trabalho • Dependente do trabalhador

Fonte: TARDIF, 2014 (p.124-125).

Tendo em vista essas configurações, o autor aborda que o trabalho docente, diferentemente do trabalho industrial, depende da colaboração do seu objeto de trabalho, além de ter interferências externas, imprevisíveis e que independem de sua vontade para serem controladas, evidenciando as especificidades do trabalho docente.

Uma das principais características do trabalho do professor, segundo Tardif (2014), é que os objetivos do ensino exigem a ação coletiva de muitos professores e sua ação se dá sobre uma grande massa de alunos, durante muitos anos; no entanto, seus resultados são incertos e remotos e na grande maioria das vezes o professor não verá seus objetivos atingidos totalmente, tampouco terá como avaliar seus próprios progressos.

Da mesma forma, o autor referenda que o professor acaba por ter de se adaptar às circunstâncias particulares do seu trabalho, ressaltando que estes trabalham a partir de orientações imprecisas, tendo frequentemente que fazer escolhas e tomar decisões quanto à maneira de realizar e compreender seus objetivos.

O mesmo autor salienta que os inúmeros objetivos de ensino, que muitas vezes não são alcançados, acabam por sobrecarregar a atividade do professor, exigindo que se concentre em variados objetivos ao mesmo tempo. Chama a atenção também para o fato de que esses objetivos são muito pouco hierarquizados, dificultando ainda mais a ação do professor, além de ter que ajustar constantemente seus objetivos, de acordo com as circunstâncias e limitações temporais, sociais e materiais.

Além disso, outra característica importante do trabalho do professor, que o difere do trabalhador industrial, se encontra na dimensão afetiva, utilizada pelo professor ao exercer seu trabalho docente e que precisa desenvolver para poder entre outras coisas, “negociar” com os alunos, por exemplo, a disciplina em sala de aula e despertar o interesse dos mesmos, para que os objetivos do ensino sejam alcançados.

Dessa forma, ficam evidentes os contrastes entre o trabalho na indústria e na escola, pois um diz respeito ao que pode ser previsível e controlável ao passo que o outro, por depender de outras pessoas e de fatores variados, como situações imprevisíveis que se dão cotidianamente no contexto da escola, nem sempre trará

os resultados esperados, levando os professores constantemente à frustração e ao mal-estar.

Parafrazeando Tardif (2014); os professores ao trabalhar com seres humanos, têm no seu trabalho docente uma complexidade de situações que devem gerir, pois ao mesmo tempo em que atendem grupos de alunos devem dar atenção individual aos mesmos, mobilizando para isso, sua experiência, suas crenças, convicções, conhecimentos, gerindo constantemente suas relações sociais com os alunos. Segundo ele:

Os professores utilizam em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas, sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns sociais, baseados na linguagem natural (TARDIF, 2014, p. 136).

Segundo o autor, para os professores atingirem seus objetivos nas atividades com os alunos, eles se utilizam das chamadas tecnologias da interação, destacando três principais: a coerção, a autoridade e a persuasão, as quais dão condições aos professores de efetuarem seu programa de ação.

A coerção consiste em comportamentos punitivos reais e simbólicos empregados pelos professores sobre os alunos, muitas vezes improvisados em plena ação, como olhar ameaçador, trejeitos, insultos, ironia, sarcasmo, resignação, negligência, apontar com o dedo entre outros. Ao se referir aos procedimentos adotados pelas instituições escolares para controlar as clientelas destaca a exclusão, estigmatização, isolamento, seleção, transferência, etc.

A autoridade consiste em assumir a condição de “mestre” conferida pela escola ao professor; o carisma: capacidades subjetivas do professor em conseguir adesão dos alunos; além do respeito que o professor é capaz de impor aos alunos sem correção.

A persuasão por sua vez, baseia-se na capacidade de convencer o outro a acreditar ou a fazer algo. Utiliza recursos retóricos da língua falada como promessas, convicções, dramatizações. Baseada em conjuntos linguísticos através dos quais os professores levam os alunos a partilhar significados relativos à ordem física e simbólica da sala de aula e da escola.

A partir destes aspectos, pode-se perceber que o trabalho docente exige do professor além de formação adequada que subsidie sua prática, condições para

desenvolver habilidades pessoais, que não se encontram em cursos de graduação, mas dependem de investimento, tanto no aspecto afetivo como cognitivo, para poder atuar com os alunos.

Nóvoa (1995) levanta outro aspecto importante quando se refere às escolas e aos professores. Ele destaca:

Não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém [...]. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham (NÓVOA, 1995, p.28).

Dessa forma, fica evidenciado que os contextos interferem no alcance dos objetivos do trabalho do professor, bem como o reflexo do trabalho do professor na escola, visto sua inter-relação, resultando muitas vezes em frustração, em mal-estar, devido às contradições em que o trabalho docente se efetua. Se por um lado o professor tem que alcançar os objetivos impostos pelo sistema e pela escola, por outro lado, não encontra, muitas vezes, as condições necessárias para exercer sua profissão com dignidade. Convergindo para isso, Esteve (1991) salienta que:

A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável (ESTEVE, 1991, p.120).

O autor destaca também que, para enfrentar o mal-estar docente é imperativo refletir e atuar sobre as condições do trabalho do professor, apoiando-o. Além disso, destacamos que é preciso criar um contexto favorável para exercer a docência, repensando estratégias que favoreçam o resgate do sentido de grupo, mobilizando os docentes para que, coletivamente a escola possa ser pensada como espaço prazeroso de trabalho, primando pela qualidade e bem-estar.

3.3 TRABALHO DOCENTE E MAL-ESTAR DOS PROFESSORES: UMA RELAÇÃO QUE SE CONFIGURA NO CONTEXTO DA ESCOLA

Dejours (1999) coloca que o trabalho nunca é neutro em relação à saúde, podendo favorecer tanto a doença quanto a saúde, destacando a interferência das relações estabelecidas entre os trabalhadores, com seus instrumentos de trabalho, e

as más condições ergonômicas e ambientais que, de forma geral, levam o trabalhador ao adoecimento. Referenda também que se a subjetividade do trabalhador for anulada e o trabalho for visto apenas como mera execução de tarefas, a saúde mental dos sujeitos será abalada.

No Brasil, apesar dos avanços teóricos sobre as relações entre trabalho e saúde dos professores, a literatura científica ainda é muito carente. Segundo Codo (2006), a partir da década de 1990, observou-se um aumento no número de publicações que exploram especialmente os efeitos do trabalho sobre a saúde mental.

O impacto das condições laborais⁶ sobre a saúde dos trabalhadores levou o Ministério da Saúde em 1999 a elaborar o documento intitulado “Doenças Ocupacionais e Acidentes de Trabalho”, que reconhece o trabalho como “importante fator de adoecimento, desencadeamento e crescente aumento de distúrbios psíquicos”.

As condições de trabalho nocivas, com demasiada sobrecarga de trabalho, pressão psicológica acima do limite de razoabilidade, horas extras habituais, ritmo intenso, metas abusivas, trabalho penoso, trabalho noturno, monotonia, dentre outros, atuam como agente. No caso dos professores, vários destes aspectos fazem parte do seu cotidiano de trabalho:

O diagnóstico de um caso de síndrome de esgotamento profissional deve ser abordado como evento sentinela e indicar investigação da situação de trabalho, visando a avaliar o papel da organização do trabalho na determinação do quadro sintomatológico. Podem estar indicadas intervenções na organização do trabalho, assim como medidas de suporte ao grupo de trabalhadores de onde o acometido proveio (BRASIL, 2001, p.194).

A professora Dr. Cláudia Perroni⁷, em palestra ministrada no Centro de Psicologia com o tema “O mal-estar no trabalho”, destacou que o mal-estar é resultado da dificuldade das pessoas criarem narratividades sobre o seu trabalho e que essa não simbolização acaba por levar ao sofrimento. Trouxe ainda que há na nossa sociedade uma atribuição do mal-estar à personalidade das pessoas,

⁶ Laboral é um adjetivo que relaciona alguma coisa com o mundo do trabalho. É um conceito que remete para a labuta, labor, faina. Quanto à etimologia, a palavra laboral é formada a partir do termo "labor", que significa trabalho.

⁷ Professora Doutora, Coordenadora do curso de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM, em palestra proferida no Centro de Psicologia, no dia 04/05/2016 às 20h, no I Ciclo de Palestras sobre Saúde e Trabalho.

desconsiderando outros aspectos importantes que influenciam em seu surgimento, como: as condições e intensidade de trabalho, as relações interpessoais estabelecidas neste local, desconsideração pelas mudanças nos contextos de trabalho entre outros fatores. Dessa forma, a sociedade culpa o próprio trabalhador pelo seu sofrimento.

Outro aspecto interessante da sua fala diz respeito ao trabalho como operador de saúde, analisando que, “precisamos ser incomodados, desafiados para buscar, para criar” (PERRONI, 2016). Alerta para o fato de a sociedade ter dificuldades para administrar conflitos, incluindo o sofrimento psíquico dos profissionais, assumindo o discurso de que as pessoas devem saber gerir as adversidades e superar suas limitações, desconsiderando os contextos em que se encontram e que são, muitas vezes, os causadores das dificuldades enfrentadas.

Lembra que o sofrimento acaba por levar os profissionais ao aceleração e simplificação do seu trabalho a fim de terminar logo e “livrar-se” do sofrimento. Esclarece que, pensar estratégias para o adoecimento no trabalho requer pensar não apenas o indivíduo, mas as suas condições de trabalho e tudo o que está envolvido nele. Destaca: “É possível criar articulações micronegociações, pequenas esferas de mudanças que possam estabelecer possibilidades de criação e de ação” (PERRONI, 2016).

Cabe destacar que o trabalho acaba sendo um dos fatores que influenciam na construção da subjetividade humana e dependendo dessas condições, ele também pode causar sofrimento e mal-estar, especialmente no ambiente escolar, afetando diretamente o professor.

Para que essas limitações sejam superadas e o professor ganhe novo ânimo, é preciso pensar estratégias viáveis que possibilitem ao professor o confronto dessas experiências negativas e para isso, Aguiar (2008) destaca que:

É preciso compreender o cotidiano do professor e seu sofrimento, convocando-o a uma reflexão ética a respeito da importância da educação escolar se voltar, um pouco mais, para a pessoa do professor e não tão somente para o êxito ou fracasso de suas práticas pedagógicas (AGUIAR, 2008, p. 25).

Dejours (2009) aponta que “trabalhar não é tão somente produzir, é ainda, viver junto”, daí as implicações que trazem o fazer docente, refletindo no bem-estar ou mal-estar do professor.

Convém afirmar, ainda, que o trabalho é o que insere as pessoas no meio social, tornando-se responsável pela construção e constituição das relações sociais, podendo ser fonte de realização e prazer, assim como pode causar sofrimento e adoecimento, como o mal-estar docente.

Segundo Aguiar (2008), o professor não consegue chegar a um equilíbrio nas expectativas que os pais, alunos, direção, coordenação têm a seu respeito, visto que muitas vezes não são coerentes e nem possíveis de serem alcançadas. Dessa forma, os professores acabam por entrar em um processo de culpabilização, atribuindo a si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seus alunos, como bem o faz a sociedade, desconsiderando os contextos em que exercem a docência.

Marques (2000, p.36-7) aponta que “os educadores percebem-se como nunca, empurrados para a desagregação e desarticulação no interior da própria profissão e no momento mesmo que dela tomam consciência e a desejam assumir como tal”, daí as reações no sentido da busca de uma identidade ameaçada, que muitas vezes, se dissipa na desistência da profissão.

Por isso, vale mencionar o que Carvalho (1998) aponta como significativo:

No momento atual, necessitamos de uma política pública de formação, que trate, de maneira ampla, simultânea, e de forma integrada, tanto da formação inicial, como das condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada dos docentes. Cuidar da valorização dos docentes é uma das principais medidas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado às nossas crianças e aos nossos jovens (CARVALHO, 1998, p. 82).

Esse novo olhar traz possibilidades de superação do mal-estar docente, problema recorrente e muito comum no espaço educacional, onde o professor adocece, pois ele cuida das responsabilidades frente às exigências da legislação, da sistemática da escola, da aprendizagem dos alunos.

É no cotidiano da sala de aula que os educadores porão à prova sua competência na condução do processo de ensino-aprendizado. Nesse embate cotidiano o vínculo afetivo e emocional com os alunos, exigido pela atividade de ensinar, será em maior ou em menor medida “interditado” pela realidade do trabalho.

O sofrimento psíquico poderá resultar desse jogo de interdições, referenciado por Codo (2006), em que a realidade do trabalho nas escolas impõe à realização do afeto e emoção que o trabalho demanda dos educadores. É nessa realidade, em última instância, que os educadores terão que provar sua competência profissional,

ou seja, produzir um sentido para o esforço e sofrimento que normalmente as atividades do trabalho dentro das escolas lhes exigem.

Mesmo assim, o professor carrega consigo uma gama de responsabilidades e, da mesma forma, de desvalorização, que acaba sendo reforçada diariamente, na qual suas angústias ficam silenciadas nos seus afazeres. Também a ausência de espaço na escola para que os docentes possam, em conjunto, conversar, trocar, partilhar experiências e angústias. As situações de convívio ficam reduzidas às reuniões e encontros pedagógicos, onde o foco é a procura por metodologias, melhoria nos índices de aprovação e diminuição de repetência, estratégias para superar a indisciplina dos alunos. E onde fica o espaço para discutir, refletir sobre as angústias dos professores? Sobre a pessoa do professor? Quando o professor ganhará voz e vez? Quando o silêncio permitirá ser rompido e o mal-estar discutido?

Cabe destacar que compete à equipe gestora da escola procurar cultivar e manter um ambiente de trabalho acolhedor para os educadores, incentivando o diálogo entre os professores e o trabalho em equipe. Paro (2010) salienta que a gestão escolar tem como pessoa chave do processo o gestor, que se responsabiliza pela instituição e sua eficiência.

Nesse sentido, trazemos Santos (2012) que, ao pesquisar a influência da gestão no bem-estar docente, destaca que o processo de gestão da escola envolve, entre outros aspectos, a administração dos recursos, de tal forma que além de suas funções pedagógicas e educacionais, possa cumprir também suas obrigações legais, tendo em vista sua sustentabilidade financeira, sem a qual não seria possível dar continuidade à sua existência. Nesse sentido, quanto mais recursos e autonomia dispuser a equipe gestora, mais destacado será seu papel na mediação deste fator.

Dessa forma, é preciso que a equipe gestora demonstre capacidade para lidar com as diversas demandas locais dos docentes, reconhecendo, analisando, discutindo e mobilizando pessoas e recursos em favor da melhoria das condições de trabalho na escola, o que por si só, exige formação adequada, grandes esforços e muita força de vontade por parte da equipe gestora. Talvez os efeitos do contexto macrossocial possam ser amenizados, no entanto, sabemos que essa não é tarefa fácil, visto o contexto desfavorável que o sistema de ensino se encontra, no qual a educação não é tida como prioridade pelo governo, faltando investimentos e priorização das condições de trabalho e salarial dos professores.

Sendo assim, podemos afirmar que a equipe gestora possui condições e responsabilidade de estabelecer, manter e modificar o ambiente escolar, causando impacto nas pessoas, especialmente os docentes, contribuindo assim para a construção de estados de bem-estar e satisfação quanto ao trabalho.

Esteve (1994) ressalta a importância de serem articuladas estratégias que possam auxiliar o professor durante a sua práxis, apontando o diálogo entre os pares como um elemento fundamental, pois o isolamento aparece como uma das características mais comuns dos docentes afetados pelo mal-estar. Assim, a comunicação entre os colegas de profissão sobre os êxitos e as dificuldades enfrentadas permite a troca de experiências, ideias e conselhos, sendo fundamental o trabalho em equipe, possibilitando um melhor enfrentamento das situações adversas do contexto educacional, a renovação pedagógica e, conseqüentemente, a autorrealização do professor.

Neste sentido, Canário (2006) destaca a necessidade de que a escola se torne um lugar onde se aprenda pelo trabalho, e não para o trabalho; que seja um lugar privilegiado para desenvolver e estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender, cujo valor resida na possibilidade de investir o que se aprende para ler e intervir no mundo, além de ser lugar onde se adquira o gosto pela política, onde se viva a democracia, onde se aprenda a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra.

Dessa forma, o mal-estar pode ser, na mesma medida em que a escola passe a mudar, um dos elementos de análise que conduzam à reflexão das condições de trabalho em que os professores exercem a docência, identificando suas causas, a fim de pensar alternativas possíveis de modificações e melhorias nas formas de organização do trabalho escolar e acompanhamento do trabalho do professor, promovendo as mudanças necessárias no contexto da escola.

4 MAL-ESTAR DOCENTE: QUANDO O PROFESSOR ADOECE

Iniciamos este capítulo com uma revisão de literatura a respeito dos estudos desenvolvidos sobre o mal-estar docente no contexto brasileiro, seguindo com uma breve contextualização histórica acerca da temática. Trazemos também os principais fatores desencadeadores do mal-estar docente, bem como suas consequências, procurando sinalizar alguns indicativos de seu enfrentamento, a fim de procurar estratégias para promover o bem-estar dentro do contexto da escola.

4.1 MAL – ESTAR DOCENTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

As mudanças pelas quais nos deparamos atualmente revelam que o mundo contemporâneo já não está mais estabelecido entre fronteiras fixas, rígidas; elas foram substituídas por variadas possibilidades, com maior flexibilidade e mobilidade. Os padrões anteriormente aceitos como verdade absoluta, agora são questionados, remodelados, reinventados, muitas vezes tornando-se conflitantes, levando inevitavelmente ao mal-estar, pois ocorre a ruptura da zona de conforto em que a sociedade se sentia segura. Da mesma forma, o mal-estar docente faz parte dos contextos escolares, visto a precariedade das condições de trabalho a que os professores acabam se submetendo.

A fim de traçarmos o panorama atual sobre o mal-estar docente no Brasil, foi realizada, durante o mês de maio de 2016, uma pesquisa no banco eletrônico da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES para o levantamento de artigos produzidos nos últimos 5 anos no país, referentes ao mal-estar docente. A opção por este banco de dados levou em conta sua importância, já que o mesmo tem se tornado referência para a comunidade acadêmica brasileira, especialmente no campo da educação.

Os artigos selecionados tiveram como critérios de inclusão/exclusão: ter sido desenvolvido em escolas públicas, na educação básica e terem sido publicados em revistas brasileiras. Para isso, foram usados os descritores: mal-estar docente, adoecimento/saúde dos professores, síndrome de *burnout* em professores, estresse docente.

Os dados foram analisados qualitativamente, levando em consideração:

- Contextos em que se deram as pesquisas;

- Tipos de pesquisas;
- Principais instrumentos de coleta de dados utilizados;
- Objetivos das pesquisas;
- Causas do mal-estar docente;
- Consequências do mal-estar docente.

Dos 20 artigos selecionados, considerando os contextos em que se efetivaram, a maioria representava resultados de pesquisas desenvolvidas em escolas públicas, tanto municipais quanto estaduais de variados estados brasileiros (16) e em menor número, artigos de revisão bibliográfica (04).

Considerando o volume de publicações nesse enfoque da pesquisa, percebeu-se uma maior produção no ano de 2014 com nove artigos; 2011, com cinco artigos; 2012 com três artigos; 2013 com dois artigos e 2015 com apenas um artigo.

As pesquisas eram na sua maioria de cunho quantitativo, evidenciado pela escolha do uso de instrumentos de coleta de dados, que em doze delas, se deram através de questionários e aplicados a uma grande amostra de professores a fim de estabelecer estatísticas sobre o mal-estar docente, seu surgimento em relação ao trabalho e aspectos característicos principais do mal-estar docente.

Alguns questionários foram utilizados como instrumentos de coleta de dados:

a) MBI - *Maslach Burnout Inventory*, que é composto por 22 questões fechadas, relacionadas à frequência com que as pessoas vivenciam determinadas situações em seu ambiente de trabalho.

b) Questionário sócio demográfico e ocupacional, aplicado para relacionar se estes fatores tinham influência no surgimento do mal-estar ou *burnout* em professores.

c) Questionário sobre qualidade de vida – WHOQOL – bref, desenvolvido pela OMS, o qual procura conhecer a qualidade de vida, saúde e outros aspectos voltados aos professores.

A outra parte das pesquisas era de cunho qualitativo, e se deu através: do uso de entrevistas, grupos de discussão, análise de licenças de saúde para delinear o perfil de morbidade e observação, com intuito de identificar os principais fatores estressores na profissão docente. Cabe destacar que, em alguns casos, foram utilizados mais de um dos instrumentos acima de forma concomitante, procurando alcançar maior amplitude nos resultados.

Os outros quatro artigos traziam uma revisão bibliográfica sobre o mal-estar docente e em 02 deles com enfoque na psicologia positiva, procurando estabelecer uma relação entre as condições de mal-estar em direção ao bem-estar docente.

Entre os principais objetivos das pesquisas, destacaram-se:

- Compreender a relação entre saúde dos professores e trabalho;
- Identificar os principais estressores do trabalho docente que são indicadores de *burnout* ou mal-estar docente;
- Pesquisar vivências de sofrimento e prazer de professores no trabalho;
- Analisar o estresse que a proposta de educação inclusiva causa.

Os objetivos dizem respeito à preocupação em definir os condicionantes que levam ao surgimento do mal-estar docente, bem como as principais características deste em professores e como pode afetar seu fazer profissional.

Quanto aos fatores estressores que desencadeiam o mal-estar segundo as pesquisas foram identificados:

- tempo de docência;
- indisciplina discente;
- dificuldade de controle da turma;
- exaustiva jornada de trabalho;
- intensificação do trabalho docente;
- responsabilização dos docentes pelo sucesso/fracasso dos alunos;
- pressão dos colegas, das crianças, dos pais, políticos e administradores;
- inclusão;
- rebaixamento salarial;
- não valorização social;
- falta de qualificação;
- exigência de conhecimentos que vão além do adquirido na formação.

Pode-se perceber que os dados levantados inferem que as condições e precarização do trabalho são determinantes para surgimento do mal-estar, bem como, tempo na docência, isto porque, grande parte dos professores tem uma elevada carga horária, o que acarreta, por consequência, pouco tempo para o estudo, preparo e organização das aulas, levando os professores a uma sobrecarga de trabalho, que diminui as possibilidades de qualificação profissional.

Além disso, fatores como a indisciplina dos alunos levam ao desgaste emocional dos professores, os quais também são responsabilizados diretamente

pelo sucesso ou fracasso dos alunos, desconsiderando as condições precárias de trabalho existentes no contexto educacional brasileiro.

Ampliando a análise, a inclusão é tida como promotora de situações angustiantes, devido as lacunas na formação dos professores, que se percebem pouco qualificados para gerir situações dentro do contexto da escola, que, via de regra, não tem minimamente as condições infraestruturais para atender de forma digna esses alunos, tampouco oferecer suporte aos professores que os atendem.

Cabe destacar também que a baixa valorização salarial é reflexo da pouca valorização social do professor, o que tira dos docentes a condição de dignidade e expectativas positivas frente a sua profissão, levando muitos à desistência de investimento pessoal e profissional na docência.

Quanto aos aspectos que evidenciam a existência do mal-estar docente, os que mais se destacaram foram:

- exaustão emocional;
- despersonalização;
- diminuição da realização profissional;
- absenteísmo; elevado nível de estresse;
- esgotamento; sufocamento;
- ansiedade; depressão;
- fadiga no trabalho;
- baixa realização profissional;
- frustração/ insatisfação profissional;
- desgaste pessoal;
- baixo envolvimento e rendimento no trabalho;
- falta de perspectivas profissionais.

Os aspectos destacados trazem à tona a realidade de desvalorização, precarização e sobrecarga de trabalho que, aliada ao pouco reconhecimento social, fragiliza o professor enquanto profissional. Dessa forma, ele deixa de ter satisfação e realização profissional, o que leva a um quadro de desinteresse e conseqüente exaustão emocional. Aliada a fatores como: fadiga, cansaço, sufocamento, desgaste, ansiedade e também depressão, acaba por conduzi-los às faltas demasiadas, ao adoecimento e à despersonalização, que é a perda e manifestação de sentimentos positivos relacionados à docência e a quem faz parte deste contexto: alunos, colegas professores, agindo de maneira pouco interessada e, mesmo,

mecanizada diante de suas funções, levando-os à sensação de não ter controle das próprias ações.

A análise dessas pesquisas confirma a existência do mal-estar em diferentes contextos, e, sobretudo, revela um quadro preocupante no que diz respeito ao exercício da docência diante do aumento do mal-estar entre os professores, visto as condições de trabalho que levam a essa problemática; reafirmando, dessa forma, a relevância em discutir essa temática dentro dos espaços escolares, buscando alternativas conjuntas para a sua superação, o que refletirá positivamente no trabalho docente.

4.2 RETROSPECTO HISTÓRICO DOS ESTUDOS SOBRE MAL-ESTAR DOCENTE

O processo de adoecimento do professor e suas manifestações tornam-se cada vez mais evidentes no âmbito escolar. Por isso, vários autores como Aguiar (2008); Codo (2006); Dejours (2009); Carlotto (2002); Esteve (1999); Carvalho (1998), Jesus (1998, 2007); Stobäus e Mosquera (2007); Maslach (1999), entre outros, vêm estudando o tema que tem sido discutido na área educacional e ao qual pretendemos dar nossa contribuição através dessa pesquisa, propondo e implementando ações possíveis dentro do espaço educacional do qual faço parte como docente, o que não é uma tarefa fácil visto a complexidade do espaço escolar e das relações que se estabelecem nele.

Esteve (1999) esclarece:

Da mesma forma que na bibliografia de língua inglesa introduziu-se o conceito de *malaise enseignant*, que tem traduzido em espanhol para malestar docente, na bibliografia anglo-saxã, aparece o termo *burnout*, e muitos casos associado ao conceito de estresse, constituindo um tópico que chamou a atenção de um grande número de investigadores no início a década de 80 (Kossack e Woods, 1980; Shaw, 1980; Saunders, 1980; Blase, 1982; Penny, 1982; Fielding, 1982; Borthwick, 1982; Beasley, 1983) (ESTEVE, 1999, p. 56-57).

Neste trabalho utilizaremos mal-estar para designar os efeitos negativos de caráter psicológico que afetam o professor, advindos de sua relação com o trabalho. De acordo com Stobäus (2007a), os estudos sobre mal-estar docente se dão também a nível internacional. Na Europa destacaram-se Ramal e Jesus; Abraham em Jerusalém. Segundo o autor:

No contexto brasileiro, na década de 80, Lipp (2001) iniciou seus trabalhos na UNICAMP, em Campinas. Neste cenário, no sul do Brasil, destacam-se como principais referências na discussão sobre o mal-estar/bem-estar docente os trabalhos de (MOSQUERA e STOBÁUS), desde 1996 (STOBÁUS, MOSQUERA e SANTOS, 2007a, p. 261).

O autor aponta que o mal-estar docente está diretamente relacionado aos momentos históricos, políticos, sociais, profissionais e mesmo pessoais dos professores, evidenciando as dificuldades enfrentadas na escola e as repercussões destas no trabalho e na vida dos professores.

Esteve (1999, p.98) afirma que:

A expressão mal-estar docente emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada (ESTEVE, 1999, p. 98).

Dessa forma, o mal-estar interfere na vida do professor, afetando-o de tal maneira, que ao estar em sofrimento, haverá reflexos ao exercer a docência. Esteve (1991), destaca que:

A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável (ESTEVE, 1991, p.120).

A desvalorização docente destacada pelo autor evidencia a precarização do trabalho do professor, que conta com inúmeros fatores, dentre eles: número excessivo de alunos por turma, o que dificulta um atendimento de qualidade aos mesmos, considerando que, as turmas são heterogêneas, com níveis de desenvolvimento diferentes, contando, inclusive, com alunos incluídos (com diversas deficiências) e que, assim como os demais, precisariam de um atendimento diferenciado.

Além disso, a falta de recursos e as condições infraestruturais, muitas vezes, precárias, da maioria das escolas públicas, são uma rotina que os professores têm que enfrentar no seu cotidiano de trabalho, deixando-lhes com poucas condições e recursos para desenvolver o seu trabalho, contando quase sempre, apenas com quadro, giz e muita criatividade.

No entanto, se os resultados não forem satisfatórios, a culpa recai nos professores e sua competência é questionada, causando-lhes desconforto e adoecimento, pois eles próprios se sentem responsáveis por isso, desconsiderando inúmeras vezes, todo o contexto escolar desfavorável que o envolve.

Corroborando para isso, em Portugal, Jesus (1998) vêm investigando a temática do mal-estar docente e compreende que esse conceito é um fenômeno que sofre influências de diversos fatores; com destaque para os fatores: sociopolíticos, pessoais e da formação profissional. Salienta que a sobrecarga e indefinições das funções profissionais do professor, aliada à falta de formação adequada toma um vulto maior quando, responsabilizam demasiadamente os professores em relação à sua prática, colocando-os como centro do processo educativo, e, portanto, como responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos.

Da mesma forma, o autor chama a atenção para o fato de que, esse aumento nas responsabilidades dos professores não condiz com a falta de acompanhamento e melhoria dos recursos materiais e das condições de trabalho em que os mesmos exercem a docência quando argumenta:

O processo de ensino-aprendizagem não decorre com a qualidade desejada, não porque os professores não estejam motivados, ou não saibam o que fazer, mas porque não há condições que permitam implementar essa qualidade (JESUS, 1998, p. 27).

O pesquisador considera que as mudanças sociais ocorridas, principalmente da metade do século XX em diante, influenciaram significativamente a educação e contribuíram decisivamente para a desvalorização do papel do professor ao mesmo tempo em que gerou um aumento da exigência social de seu papel diante do processo educativo.

Para Jesus (1998), as principais mudanças evidenciadas neste contexto e que merecem destaque foram:

a) a democratização do ensino e a tentativa de combater o analfabetismo: a escola passou a ser obrigatória; dessa forma, houve um aumento no número de alunos e de professores. Muitos alunos passam a perceber a escola como um dever e a problemática da indisciplina e do desinteresse crescem. Quanto aos professores, devido à massificação do ensino, a profissão docente passa a ser vista como opção transitória, não como projeto profissional.

b) a alteração no plano dos valores sociais: os valores intelectuais, de conhecimento passam a ser substituídos por valores economicistas, trazendo baixa valorização salarial, revelando na mesma proporção, baixa valorização social da profissão docente.

c) nível de acesso à informação: o desenvolvimento em larga escala dos meios de comunicação social, permitindo acesso rápido às informações, impactou na desvalorização do professor como figura que transmitia conhecimentos; causando a dificuldade em gerir o excesso de informações pelos jovens.

d) exigência que o professor atenda às demandas individuais dos alunos, dinamizando a construção de conhecimentos por eles, o que exige alterações nos procedimentos de ensino adotadas pelo professor, o qual precisa dominar uma gama cada vez maior de novos métodos e estratégias de ensino-aprendizagem, sobrecarregando-o e provocando exaustão.

e) a especialização enaltecida na atualidade traz ao professor a sensação de pouco preparo, visto a complexidade cada vez maior das suas funções e responsabilidades dentro da escola, causando-lhes a chamada crise de identidade, em que o professor não se vê como alguém capaz de gerir as novas situações e funções que lhes são atribuídas.

f) a hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, centrando o processo educativo na figura do professor, desconsiderando o contexto e as condições a que lhes são impostas ao exercer a docência.

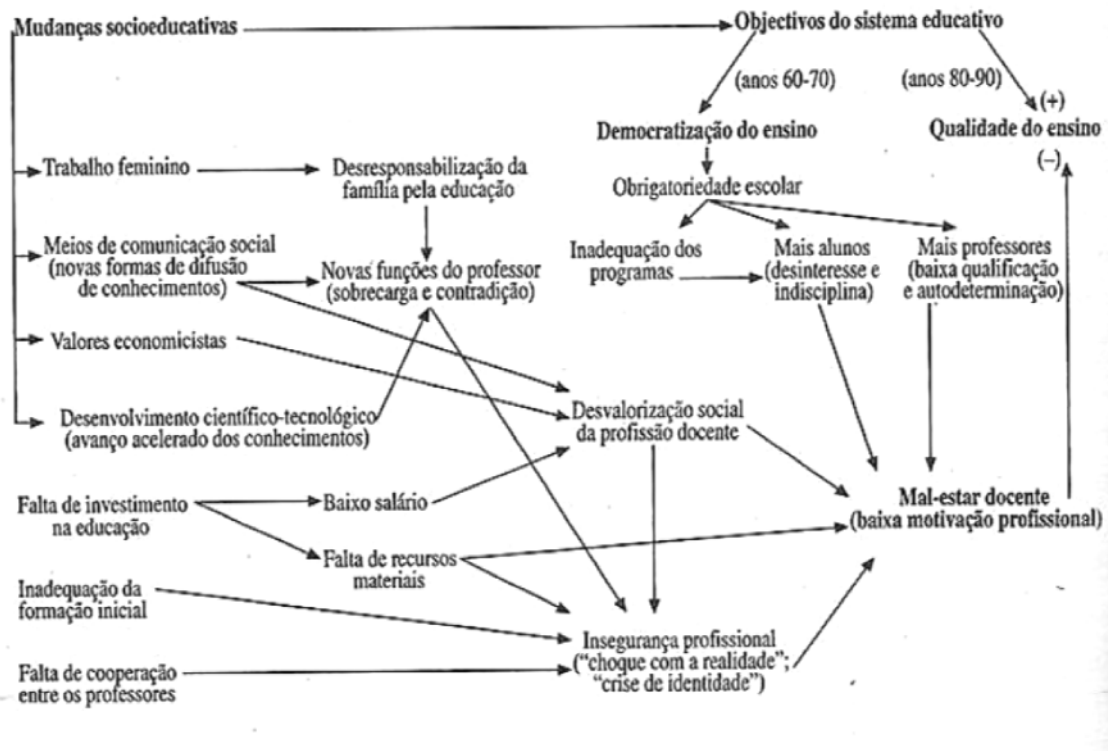
g) estagnação das melhorias de trabalho do professor: falta de infraestrutura e recursos materiais básicos para atuação do professor, somado ao número excessivo de alunos nas salas de aula, o que impede o ensino individualizado e com qualidade.

h) falta de investimento na educação escolar, que é vista como “despesa social”, quando deveria ser percebida como necessária ao desenvolvimento da sociedade como um todo.

Diante dos aspectos levantados, Jesus (1998, p.25) afirma que “este conjunto de alterações ocorridas na sociedade requer um novo sentido para a escola e para o trabalho do professor”. Para que isso ocorra, é preciso vontade política, com implantação de planos de valorização do professor e de suas condições efetivas de trabalho para que possam exercer suas funções com dignidade. O autor demonstra

em um esquema-síntese (Figura 1) o contexto histórico-social da profissão docente, com implicações no mal-estar dos professores.

Figura 1 - Contexto histórico-social da profissão docente



Fonte: JESUS, 1998 (p. 28).

Os aspectos destacados revelam o problema histórico das condições inadequadas de trabalho do professor e da falta de valorização do mesmo. Corroborando para isso, a feminização do magistério, a desresponsabilização das famílias, programas de ensino inadequados à realidade apresentada, além da inadequação formativa dos professores, entre outros fatores, os quais acabam conduzindo ao surgimento do mal-estar docente entre os professores, que se vêm subjugados e desvalorizados socialmente.

4.3 CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO MAL-ESTAR DOCENTE

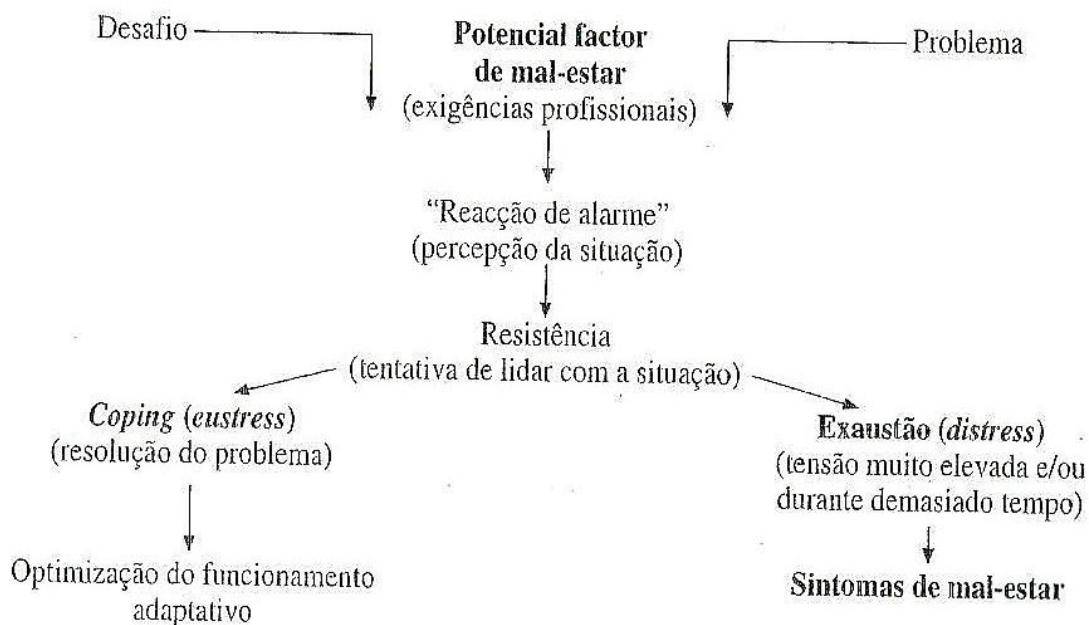
Segundo Jesus (1998), a combinação de alguns fatores como: condições subjetivas do educador, excesso de trabalho, condições oferecidas pela escola,

interferência dos pais na prática pedagógica, estilo de gestão, dentre outros, acabam gerando angústia, frustração, estresse e, conseqüentemente, provocam o adoecimento do professor.

Ao mesmo tempo, o autor analisa que os professores mais motivados, que assumem um nível mais elevado de exigência no desempenho de suas tarefas, poderão mais facilmente desenvolver manifestações de mal-estar, pois se confrontam com a falta de recursos para atingir os objetivos traçados. Além disso, destaca que para além da exigência social, a exigência pessoal também pode contribuir para o mal-estar docente, alertando para o fato de que os professores não devem sentir-se culpados quando seus objetivos não são alcançados, sendo menos exigentes consigo mesmos.

Jesus (1998) evidencia em um esquema como se dá o processo de desenvolvimento do bem/mal-estar docente (figura 2), salientando que o problema que leva ao mal-estar muitas vezes é devido à frequência e/ou intensidade do estado de tensão que o confronto com esses fatores pode provocar no professor.

Figura 2 - Processo de desenvolvimento do bem/mal-estar docente:



Fonte: JESUS, 1998 (p.61).

O autor destaca que diversos fatores, situados em diversos planos, podem contribuir para o mal-estar docente, desde questões pessoais ou da vida privada,

quanto às relações sociais, relações estabelecidas com alunos, com os colegas, com os encarregados da educação. Também fatores relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, condições de trabalho, contexto socioeducativo, podem influenciar no seu surgimento. Alerta que estes fatores existem sempre em termos potenciais, dependendo do professor em causa, pois podem constituir problema para uns professores e não para outros e deve ser levada em conta a percepção subjetiva desses professores e com que frequência ocorre na sua vida profissional.

No livro “O mal-estar docente - a sala de aula e a saúde dos professores” Esteve (1999) traz um trabalho detalhado sobre o tema e destaca a classificação estabelecida por Blase (1982) de dois tipos de fatores que configurariam a presença do mal-estar dos educadores. Elenca os fatores primários, referindo-se aos que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas e os fatores secundários, que são referentes às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. Para o autor, a ação desse segundo grupo é indireta, incidindo sobre a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor em seu trabalho. Ressalta que ao acumular os fatores primários e secundários, os professores acabam afetados, interferindo na imagem que o professor tem de si mesmo e do seu desempenho enquanto profissional, o que gera uma crise de identidade, chegando muitas vezes à autodepreciação do ego.

O autor elenca os fatores secundários inicialmente, visto seu caráter contextual, portanto, mais gerais e em seguida, traz os fatores primários, que, segundo ele, são relativos à ação docente, portanto, mais concretos.

- Fatores secundários (contextuais):

a) Modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização: a rápida transformação do contexto social incide diretamente sobre as mudanças no papel do professor, que se vê pressionado e sem a devida capacitação de que necessita, nem de quando e como deveria aplicá-la, resultando muitas vezes em mal-estar. Além disso, o autor alerta que na atualidade perdeu-se o consenso do que os professores devem fazer, quais valores devem defender, resultado de um processo divergente e conflitivo em que a sociedade impõe.

b) A função docente: contestação e contradições: o professor precisa dar conta de desempenhar vários papéis contraditórios, exigindo um equilíbrio instável, a exemplo disso, o professor deve contraditoriamente atender às demandas

individuais de cada aluno ao mesmo tempo em que deve cobrar de todos os mesmos resultados satisfatórios, desconsiderando as particularidades antes observadas, movendo-os a serviço das necessidades políticas e econômicas do momento em que vivem, causando-lhes por consequência, instabilidade, conflito, insegurança, mal-estar.

c) Modificação do apoio do contexto social: refere-se às exigências voltadas ao fazer e responsabilidade social dos professores ao mesmo tempo em que mudaram as expectativas, o apoio e o julgamento dos mesmos pela sociedade. São responsabilizados pelo fracasso dos alunos, desconsiderando que a capacidade de os evitar é muito limitada, visto a influência que o contexto social exerce sobre os educandos. Neste sentido, Esteve (1999) destaca também que a valorização do trabalho efetivo do professor em seu local de trabalho só se dá em sentido negativo.

d) Os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento: o avanço contínuo do saber, que antes era atribuído unicamente ao professor, portanto, “dono” do saber, já não é mais a realidade expressa. Hoje o professor tem que estar continuamente se aprimorando, numa corrida desenfreada para atender às exigências de uma sociedade em mudança. Da mesma forma, o professor é desconsiderado pela sociedade, pelos alunos, interiorizando sentimentos de autodepreciação do seu trabalho.

e) A imagem do professor: esse tema deixou de ser preocupação de um grupo de especialistas; tendo na mídia grande repercussão. Nela o professor é apresentado sob dois enfoques contrapostos: de um lado a profissão é posta como conflitiva e por outro, a profissão idealizada, em que o exercício da docência é mostrada quase que exclusivamente na relação interpessoal com os alunos.

O autor chama a atenção para a imagem conflitiva dos professores ao trazer como a mídia mostra essas situações através de veiculação de imagens como: situações de violência física nas aulas, conflitos ideológicos, baixa retribuição salarial, falta de meios adequados para o exercício da docência; muitas vezes, ampliando-as, gerando ainda mais mal-estar nos professores. A profissão passou a ser vista como marginalizada, pouco reconhecida.

No outro extremo o enfoque idílico, em que o professor tem a imagem idealizada de conselheiro, companheiro, o que está muito distante da realidade, mas que nos cursos de formação inicial são reforçados; causando grande confusão e desconcerto quando os professores iniciantes começam sua carreira e percebem a

realidade distante daquela que lhe foi dada como a ideal, aliada à recepção e ao tratamento pouco receptivo dos demais colegas, cabendo aos novatos, adaptar-se.

O autor chama nossa atenção para o fato de que “o sentimento de desânimo que domina muitos professores tem suas bases muito mais nos fatores contextuais, do que na situação real de sala de aula, com todas as suas dificuldades” (ESTEVE, 1999, p.47).

- Fatores principais (clima de sala de aula):

a) Recursos materiais e condições de trabalho: falta de recursos generalizada, limitando a atuação do professor, contraditoriamente às exigências do sistema que prevê renovação metodológica, impossível de desenvolver visto a realidade de precarização do trabalho docente. Da mesma forma, os problemas infraestruturais das escolas afetam e reduzem a eficácia da ação dos professores, que se sentem impotentes diante da realidade, o que leva muitos à desistência e a desesperança quanto à tentativa de mudanças da mesma e acabam por se acomodar na rotinização como forma de autoproteção.

b) Violência nas instituições escolares: o autor destaca que são evidenciados através de episódios crescentes de ameaças e agressões verbais, físicas e psicológicas. Dessa forma, os professores se sentem em um ambiente inseguro, em que se percebem desprovidos de autoridade, sentem-se muitas vezes ameaçados gerando sentimentos de mal-estar. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1981) as agressões aos professores ocorrem em maior porcentagem nas escolas secundárias e de grandes proporções, em que os conflitos coletivos ou problemas saem do alcance dos professores para solucioná-los.

c) Esgotamento docente e acumulação de exigências sobre o professor: Esteve (1999) destaca que o professor pode apresentar vários sintomas, como: absenteísmo, falta de compromisso, baixa autoestima, afastamento afetivo para com os alunos entre outros.

Além disso, o autor destaca o aumento de ansiedade, depressões, neuroses, causadas pela falta de tempo que o professor tem para atender às múltiplas exigências, desenvolvendo um trabalho fragmentado e aumentando sentimentos de ser um profissional ultrapassado. Vários desses fatores corroboram para o abandono da profissão por muitos docentes.

Embora a evolução negativa do contexto social não afete por igual todos os professores, muitos não têm encontrado respostas aos novos desafios. Alguns,

como consequência, reduzem sua eficácia ao não conseguirem adequar-se às novas exigências. Esses estão sujeitos a se deparar com os agravantes das condições de mal-estar docente, podendo implicar negativamente sua profissão.

Convergindo para os aspectos acima destacados, Santos, Stobäus e Mosquera (2007), referendam como causas do mal-estar docente:

a) a carência de tempo suficiente para realizar um trabalho de qualidade, se acrescem às dificuldades dos alunos e aulas cada vez mais numerosas;

b) trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa principal que é o ensinar e é fator de fadiga;

c) descrença no ensino como aspecto de modificações básicas das aprendizagens dos alunos;

d) modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade.

Diante disto, destacamos que os efeitos desses fatores acabam sendo ampliados no contexto escolar, observando a influência de alguns aspectos que se mostram presentes na escola, como: expectativas das famílias, exigências da equipe gestora da escola, infraestrutura física e recursos da escola, inclusão de alunos com deficiência nas turmas regulares, estrutura do currículo assumido na escola, violência, “solidão pedagógica” que se refere ao sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo, o que leva ao silenciamento docente ao não falar/ comungar seus problemas que enfrentam dentro do contexto da escola, levando ao mal-estar docente.

É evidente que são muitos os fatores que corroboram para que o mal-estar esteja presente nos contextos escolares. Da mesma forma, a concepção de que as condições de saúde estariam garantidas num local de trabalho ideal não se confirma isso porque, numa perspectiva de conquista permanente, os nossos desejos, na medida em que as situações mudam, vão necessariamente se reconfigurando, demandando mobilização por novas melhorias, o que faz com que sejam substituídos por outros à medida que alcançamos os anteriores.

Cabe salientar que Codo (2006), fez o primeiro estudo a respeito das condições de trabalho a nível nacional sobre saúde mental. Tal estudo dedicou-se a mapear os fatores que podem interferir na saúde mental e no trabalho dos educadores, conduzindo à desistência do educador. Este estudo trouxe à tona a

correlação entre trabalho, satisfação e comprometimento do educador ao exercer a docência e como essas relações afetam a sua saúde, levando-o ao mal-estar docente.

Além disso, o estudo suscitou aspectos que influenciam a saúde do professor, como: condições organizacionais, características pessoais, a violência e agressão nas escolas, baixa remuneração e valorização social, tipos de gestão que predominam nos espaços educacionais e também a questão do afeto que permeia as relações educativas no ambiente escolar. Dessa forma, o mal-estar docente, objeto de estudo de vários especialistas, traz muitas consequências negativas aos professores por ele afetados.

Após diversos estudos, Esteve (1999) aponta as principais consequências do mal-estar docente:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado.
3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas.
4. Desejo manifestado de abandonar a docência (realizado ou não).
5. Absentismo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente.
7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
8. Estresse.
9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar a educação.
10. Ansiedade como estado permanente, associado como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
11. Neuroses reativas.
12. Depressões (ESTEVE, 1999, p.78).

Estes aspectos referendam sentimentos de insatisfação que se manifestam no pouco envolvimento com a profissão, levando a frustração por não atingir os objetivos a que o professor se propõe, muitas vezes, criando esquemas de autoproteção, manifestadas na pouca implicação pessoal com o trabalho e com as pessoas que fazem parte deste contexto.

Para Jesus (1998), o mal-estar docente pode manifestar-se segundo diversos sintomas, situado em diferentes planos:

- a) biofisiológico (hipertensão arterial, cefaléia, fadiga crônica, perda de peso, insônia, úlceras e desordens intestinais, dentre outros).

- b) comportamental (absenteísmo, postura conflituosa, abuso do álcool ou de drogas, falta de empenho profissional, etc.).
- c) emocional (distanciamento afetivo, impaciência, irritabilidade, apatia, frustração, etc.).
- d) cognitivo (diminuição da autoestima, dificuldade na tomada de decisões, etc.)

Os aspectos destacados pelo autor retomam os fatores enunciados por Esteve (1999), evidenciando que o mal-estar ultrapassa causas circunstanciais ou apenas pessoais dos indivíduos, visto que afetam sobremaneira os diversos aspectos da vida do docente, oriundos de situações de trabalho pouco satisfatórias, refletindo a desvalorização desse profissional.

De fato, ao assumir muitos papéis, o professor acaba tendo uma sobrecarga de responsabilidades, levando-o à frustração e a vontade de abandonar a profissão, fato este, que não ocorrendo, por representar sua estabilidade financeira e profissional, o faz adoecer e se sentir impotente diante das exigências que a profissão lhe impõe.

Segundo Maslach (1999), professores mais jovens podem apresentar maiores níveis da síndrome de *burnout* devido à grande expectativa depositada na profissão e porque ainda estão aprendendo a lidar com as demandas do trabalho, diferentemente dos professores que estão há mais tempo na mesma, que, por ter decidido permanecer na profissão já não dão tanta importância aos fatores estressores do seu contexto de trabalho, o que não quer dizer que não apresentem os sintomas.

4.4 DO MAL-ESTAR AO BEM-ESTAR DOCENTE: ESTRATÉGIAS NO CONTEXTO DA ESCOLA

Tradicionalmente, o conceito de bem-estar está relacionado à ausência de doença ou à ausência de experiências negativas. Paschoal e Tamayo (2008) destacam que, para Ryan e Deci (2001), o conceito de bem-estar refere-se ao bom funcionamento psicológico e à experiência psicológica positiva: “Nos estudos sobre o bem-estar geral, é possível destacar duas grandes correntes, que se diferem principalmente no que se refere à concepção da felicidade: o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico” (PASCHOAL; TAMAYO, 2008, p.16). A primeira, com

tradição hedonista, entende o bem-estar como a presença de prazer, enquanto a segunda, com tradição eudaimônica, entende que o bem-estar é, além da presença de prazer, também a realização do potencial humano e da verdadeira natureza de cada indivíduo. Para eles, o bem-estar no trabalho é a prevalência de emoções positivas no trabalho e a percepção do indivíduo de que, no seu trabalho, expressa e desenvolve seus potenciais/habilidades e avança no alcance de suas metas de vida.

De acordo com Siqueira e Padovam (2008), o bem-estar subjetivo pode ser alcançado por meio de um balanço positivo entre duas dimensões emocionais; emoções positivas e emoções negativas, e de uma avaliação sobre a satisfação com a vida e com aspectos específicos dela. Dessa forma, o conceito de bem-estar subjetivo articula duas perspectivas em psicologia, uma assentada nas teorias sobre estados emocionais, emoções, afetos e outra que se sustenta no domínio da cognição e se operacionaliza por avaliações de satisfação com a vida em geral e com aspectos específicos, como o trabalho. Jesus (2007) complementa a premissa ao afirmar que:

O conceito de bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (JESUS, 2007, p. 26-27).

Esses aspectos evidenciam que a preservação do bem-estar do professor depende da associação entre sua capacidade de resiliência e também a uma determinada forma de organização do trabalho que lhe permita criar formas inovadoras para exercê-lo a partir dos meios disponíveis e estabelecer trocas de experiências com seus pares.

Dessa forma, o bem-estar no trabalho pode ser entendido como um construto psicológico multidimensional, integrado por vínculos afetivos positivos com o trabalho, com a organização e com as pessoas que fazem parte do seu contexto. Na Enciclopédia Pedagógica, a definição de bem-estar na docência é:

Bem-Estar na Docência: diz respeito à própria motivação e realização do professor, quer na dimensão pessoal, quer na dimensão profissional. Dois momentos existenciais respondem por níveis mais elevados de bem-estar: formação docente e sentido profissional [...]. No primeiro, evitar uma relação estritamente normativa; não estabelecer falsos ideais; abandonar a ambigüidade pedagógica, salientar o conhecimento da realidade cultural. No

segundo, valorizar o trabalho docente pelo saber e pela competência (MOSQUERA; STOBÄUS apud MOROSINI, 2006, p. 373).

Esses aspectos evidenciam a necessidade de repensar a atuação e formação docente a fim de superar o sentimento de culpa que a sociedade coloca sobre os professores, uma vez que atribuem a eles a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos, desconsiderando as condições precárias em que os mesmos exercem a docência.

Os autores Mosquera e Stobäus (2006) sustentam a importância da autoimagem e da autorrealização na vida das pessoas para que possam desenvolver o sentido de bem-estar. Dessa forma, é importante destacar que os docentes deveriam ter condições de desfrutar de um contexto que lhes propicie valorização e reconhecimento a fim de que possam desenvolver sua autoestima, autorrealização e autoimagem de forma mais realista, refletindo por consequência no seu contexto educacional, num ciclo que se renova e se retroalimenta continuamente. Neste sentido:

A 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 (MOSQUERA; MOROSINI, 2006, p. 85).

Stobäus (1983) destaca que a autoestima dependerá de situações externas, que por sua vez informam as internas, constituindo um delicado jogo, no qual os sujeitos deveriam empenhar-se mais no autoconhecimento e na autocompreensão de fatores provocadores e precipitadores, e que a dimensão autoestima está intimamente unida ao autoconceito ou autoimagem. Segundo Zacharias (2012), o conceito de autoimagem está intimamente relacionado à imagem que o sujeito faz dele próprio, levando em consideração o que os outros dizem a seu respeito, o que acha que dizem dele e a imagem real que faz de si. Já a autoestima, desenvolve-se primeiro a partir do outro, seguindo para o eu, emana do exterior, de fatores extrínsecos ao sujeito. Desenvolvendo a autoimagem e a autoestima chegamos ao autoconceito, com vistas a autorrealização.

Corroborando para isso, Jesus (1996) também aponta que um *feedback* positivo da gestão pela competência, participação e envolvimento dos docentes

contribui para a motivação dos mesmos no ambiente de trabalho. De acordo com Marchesi (2008), o gestor que elogia colabora com as questões relacionadas ao bem-estar docente, além de dar visibilidade ao ofício docente e reincidente sobre sua autoestima. O elogio se constitui por uma forma de reconhecimento e este ato mostra-se dispositivo relevante para alimentar os sentimentos de bem-estar na docência, portanto, torna-se fundamental o elogio como um elemento que eleva a potencialidade da atividade docente, em que a valorização pode incentivar a exposição das boas práticas e nesta socialização, novas oportunidades de reconhecimento e trocas de experiências podem aparecer. Assim, novos saberes e o bem-estar podem ser construídos.

Sendo assim, cabe refletir sobre os crescentes desafios impostos à profissão docente os quais exigem do professor o enfrentamento de situações e conflitos, tanto nas questões pessoais quanto na sua vida pessoal e profissional. Isso exige uma postura aberta à mudança, para o enfrentamento das situações-problema. Espera-se dos docentes, respostas coerentes e consistentes diante dos desafios e dificuldades do mundo. Estes devem ser flexíveis e capazes de recuperarem-se, tendo um comportamento de resistência à frustração, ou seja, um comportamento resiliente.

Timm, Mosquera e Stobäus (2008), colocam que a resiliência é entendida dentro de três perspectivas: “[...] é uma capacidade inata do ser humano, podendo ser desenvolvida e aperfeiçoada; é um saber adaptar-se às circunstâncias; e é uma capacidade de superação do sujeito”. Os mesmos autores destacam:

Podemos ter uma resiliência aumentada ou diminuída, em função de circunstâncias contextuais em que nos encontremos, mas, fundamentalmente afetada em termos de qualidade pela forma como nos inventamos a nós mesmos, todos os dias, em nossas práticas de vida. Pela forma como criamos e recriamos, cotidianamente nossa imagem própria e nosso gosto pelo que somos e fazemos conosco na docência de nós mesmos (TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS 2008, p. 44).

Dessa forma, destacamos que a resiliência pode ser trabalhada pelo professor na perspectiva do cuidado se si, no exercício de sua autoeducação.

O comportamento resiliente se apresenta como capacidade de sair-se bem frente aos fatores potencialmente negativos. Isso leva a pensar em como um profissional resiliente reage diante do enfrentamento das dificuldades que podem

surgir ao longo do desenvolvimento emocional e cognitivo do indivíduo, o que envolve a vida e a profissão e suas marcas evolutivas.

Sendo assim, podemos dizer que a resiliência vem sendo compreendida como a capacidade de superação positiva de situações adversas que possam se apresentar durante a vida do sujeito, podendo ser estimulada pelo meio social e cultural em que o sujeito está inserido e pelo desenvolvimento do seu autoconceito, promovendo dessa forma, a saúde mental e emocional dos mesmos.

Diante disto, destacamos que para Imbernón (2011), o desenvolvimento profissional necessita de novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens associados aos centros educativos onde trabalham professores de forma coletiva. Isso significa reconhecer que os professores devem se beneficiar de uma formação em que eles se sintam como agentes sociais, planejadores e gestores das situações de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra é necessário que haja reflexão sobre a relação teoria e prática, possibilitando a troca de experiências entre os pares com vistas à formação de um projeto institucional coletivo, em que todos sejam corresponsáveis.

Na análise de Mosquera (1978), existem algumas possibilidades práticas das quais os professores podem se valer para investir em seu bem-estar; enumera dentre elas:

- a) buscar novas possibilidades de ensino ou formação continuada;
- b) reavaliar a carga de trabalho;
- c) dedicar tempo para o descanso e para o lazer e ter passatempos desvinculados da educação;
- d) buscar uma atividade física que seja prazerosa;
- e) avaliar as insatisfações a fim de buscar alternativas para superá-las;
- f) ter espaço de discussão entre os docentes a fim de partilhar as angústias, dúvidas e fortalecer o grupo, etc.

Esses aspectos traduzem a necessidade de os professores conseguirem estabelecer elementos que lhes deem satisfação, que lhes possibilitem diminuir os níveis de exigência no trabalho e de cobrança que eles próprios se impõem diante de uma sociedade que tem na performatividade padrões comparativos que acabam por sufocar e cobrar demasiadamente dos professores resultados competitivos.

Jesus (1998) destaca algumas medidas para prevenir o mal-estar docente, chamando atenção para as crenças que os professores têm em relação à sua

prática profissional e a respeito de si mesmos, a fim de desenvolver concepções mais realistas sobre sua profissão. Além disso, salienta a necessidade da revalorização da imagem social dos professores e do seu trabalho docente, reconhecendo a relevância do papel social do professor.

Esteve (1999) salienta que é possível articular soluções que evitem o aumento do mal-estar docente que afeta muitos professores em seu contexto de trabalho. Dentre elas, o autor distingue duas abordagens principais. Segundo ele:

Em primeiro lugar, é preciso haver uma abordagem preventiva que, partindo das deficiências e lacunas constatadas no período de formação inicial dos futuros professores, retifique enfoques e incorporem novos modelos de formação [...] Em segundo lugar, convém articular estruturas de ajuda para o professorado em exercício. Para esses professores que ainda não conseguiram uma via de atuação prática suficientemente coerente para evitar oscilações e contradições em seu estilo docente (ESTEVE, 1999, p.117-118).

O autor afirma que essas abordagens podem ser alternativas importantes a serem colocadas em prática, visto que ambas dizem respeito ao fortalecimento da profissão, quando pensa a formação inicial e também a permanente como fundamentais no enfrentamento e superação do mal-estar docente, a fim de que se torne bem-estar.

A formação permanente destacada por Esteve (1999), se refere à disponibilidade de uma rede de comunicação que inclua os conteúdos acadêmicos, os problemas metodológicos, organizacionais, sociais, pessoais, uma vez que são constituintes de situações cotidianas do exercício da docência. Salienta a importância das equipes de trabalho, em que os professores compartilham com os demais colegas suas dificuldades e conquistas, procurando se adaptar e melhorar continuamente. Ele afirma:

Para modificar a prática do magistério, é muito importante tomar contato com outros professores que já estão inovando e comprovar por si mesmo que a renovação pedagógica existe e que produz material pedagógico e novas relações entre professores e alunos (ESTEVE, 1999, p.143).

Corroborando para isso, podemos inferir a importância do trabalho conjunto para que os professores possam sentir-se fortalecidos e mutuamente apoiados por seus pares. Também é necessário que os mesmos tenham a oportunidade de fazer parte da tomada de decisões sobre como deve se dar o processo educativo e

discutir sobre sua formação e carreira. Nesse sentido, a gestão da escola tem um papel determinante ao possibilitar ou dificultar as articulações necessárias para que de fato, a participação efetiva dos professores venha a acontecer.

Jesus (1998), alerta para a necessidade de estabelecer um diálogo a fim de constituir estratégias para implementação de políticas educacionais e chama a nossa atenção para o fato de que é urgente a cooperação entre todos os agentes sociais, entendendo a educação como prioridade nacional. Ele destaca:

A legislação pode e deve, efetivamente, ser um instrumento para diminuir as situações de mal-estar docente e para aumentar a motivação no processo de ensino-aprendizagem. Isso passa pelo aumento da autonomia e do poder que os professores têm vindo a perder e pela responsabilização de outros agentes no processo e desenvolvimento das crianças e jovens, nomeadamente as famílias, as autarquias e as associações socioculturais e desportivas (JESUS, 1999, p.33).

Os aspectos destacados contribuem para discutir a responsabilidade do governo e de outros agentes sociais no que tange as questões que se referem à educação de uma maneira geral. Além disso, destaca que revalorizar a imagem social dos professores é fundamental para alterar as situações de mal-estar docente, sendo urgente investir na educação, não apenas no plano dos discursos políticos. Ao mesmo tempo em que salientam a importância da educação, os investimentos na mesma são ínfimos. Um maior investimento diz respeito também à melhoria nas condições de trabalho dos professores e dos alunos, incluindo uma remuneração condizente com a formação e responsabilidades que a docência traz impregnada. Além disso, é importante destacar a autonomia como um dos aspectos relevantes na realização do trabalho do professor, o que inclui condições efetivas para exercê-la.

Todas essas ponderações nos fazem crer que é possível haver mudanças significativas na educação e nas formas de desenvolvimento do trabalho escolar, refletindo positivamente sobre as condições reais de enfrentamento do mal-estar docente a fim de que se transforme em bem-estar.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, dedicado às opções metodológicas feitas na pesquisa, iniciamos abordando o contexto em que se deu a pesquisa para situar o leitor no que diz respeito à mesma. Em seguida trazemos a apresentação do problema e as questões de pesquisa. Na sequência estão definidos: a natureza da pesquisa, as fontes, instrumentos de coleta de informações e análise de dados e o perfil dos participantes da pesquisa.

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Delimitamos o desenvolvimento de nossa pesquisa intitulada “Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas” no município de Santa Maria, localizado na região central do Estado do Rio Grande do Sul, com 276.108 habitantes. É uma cidade de médio porte, a 5ª cidade mais populosa do estado e, isoladamente, a maior de sua região (figura 3).

Figura 3 - Mapa do Estado do Rio Grande do Sul com a delimitação do Município de Santa Maria.



Fone: Mapa obtido no site:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:RioGrandedoSul_Micro_SantaMaria.svg> Acesso em: 02 ago. 2016.

Neste município, a rede de Ensino Superior é composta por duas Universidades, uma destas a Universidade Federal de Santa Maria, quatro Faculdades e um Centro Universitário que atendem alunos oriundos de todas as regiões do estado. A rede de ensino é composta por Escolas Particulares e Escolas Públicas, Federais, Estaduais e Municipais, que têm por objetivo atender os 58.102 jovens em idade escolarizável, entre 5 a 19 anos.

A instituição na qual realizamos a pesquisa faz parte da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e se denomina Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, tem 115 anos de existência, está localizada na região central da cidade, é uma escola de grande porte, atendendo mais de 1.700 alunos em três turnos: manhã, tarde e noite, oriundos de diferentes bairros e classes sociais. O corpo docente é composto atualmente por 123 professores.

A escola apresenta um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB no ano de 2013 de 6.2 aumentando este índice no ano de 2015 para 6.5. A média proposta para tal ano era de 6.1, classificando a escola em segundo lugar no município de Santa Maria, superando o índice alcançado pela maioria das escolas, incluindo as particulares. Este fato, associado à sua localização e ao reconhecimento da comunidade pelo trabalho desenvolvido na mesma, faz com que a procura por vagas na escola seja sempre elevada.

É relevante destacar que no primeiro semestre de 2016, dois professores se afastaram das suas funções na escola, através de atestado ou licença médica e ainda cinco professores se exoneraram (a grande maioria deixou o magistério estadual para assumir outras funções em concursos públicos) e ainda uma delas abandonou a carreira no início, justificando⁸ a decisão devido à frustração de suas expectativas frente à realidade escolar. Este fato não é isolado e evidencia que as condições atuais em que o magistério estadual exerce a docência não são atrativas, ao contrário, necessitam ser discutidas para procurar alternativas para sua melhoria.

Diante disso, recorreremos ao Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), elaborado em 2009, para levantar alguns aspectos relevantes para compreender a

⁸ Informação obtida na secretaria da escola na qual os professores em questão obtiveram as informações quanto ao procedimento para pedido de exoneração.

estrutura organizacional da escola. Nele está expresso que a instituição tem como níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino fundamental: Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio, Ensino Médio Politécnico – Curso Normal e Pós-Médio e tem como modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos - EJA. A escola é a única da rede estadual em Santa Maria que mantém classe especial e alunos incluídos em todos os anos da educação básica, sendo uma escola representativa na história de Santa Maria.

Cabe destacar que o Instituto é uma escola de aplicação do curso normal, além de manter diversos convênios com universidades, sendo comum a inserção de estudantes de diversos cursos de graduação e pós-graduação para realizarem observação e práticas em turmas ou mesmo com o grupo de professores. Também conta com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID de diferentes cursos de graduação (Sociologia, Música, Biologia), em que os alunos de licenciatura desenvolvem atividades pedagógicas na escola, contribuindo para a integração entre teoria e prática, favorecendo a aproximação entre as universidades e a escola. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

No Projeto Político Pedagógico da Escola, (RIO GRANDE DO SUL, 2009) está expresso como missão da escola:

Formar cidadãos e cidadãs competentes para atuar no contexto em que estão inseridos, sendo capazes de enfrentar os desafios atuais e praticar os fundamentos embasadores dos Pilares Educacionais defendidos pela UNESCO para o século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver (p.24).

Também salienta a visão (RIO GRANDE DO SUL, 2009) da mesma tendo em vista sua função social:

Enquanto Instituto Público de Educação em Santa Maria, visa oportunizar aos alunos, de forma comprometida e atualizada, os conhecimentos necessários a este início de milênio, mantendo assim, a credibilidade conquistada ao longo de mais de um século de existência (p.24).

Traz como filosofia a compreensão da “[...] educação como processo permanente na descoberta de possibilidades de vida, oportunizando a busca de uma

formação integral, visando o exercício da cidadania através do lema: “Para diante e sempre além!” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.30):

Acreditamos que o PPP deve retratar a identidade da escola, pois é um elemento norteador do seu trabalho. A escola precisa atender às necessidades específicas da comunidade na qual está inserida, planejando seu trabalho anual, com a finalidade de dar vida ao seu cotidiano, vislumbrando novas possibilidades de articulações entre os níveis de ensino existentes nela, para que, de fato, seja mola norteadora do trabalho escolar.

Cabe destacar que a escola tem um número significativo de professores iniciantes (dezessete), alguns já com mestrado concluído e outros, realizando o curso, o que certamente faz uma grande diferença no sentido de movimentar este espaço. Há um número expressivo de projetos que estão sendo desenvolvidos na mesma e que nos faz acreditar nas possibilidades de (re) pensar a forma como as práticas educativas se dão neste contexto escolar, e para isso, a equipe gestora tem se mostrado uma incentivadora ao dar abertura e possibilitar o desenvolvimento desses projetos.

Diante das motivações que nos levaram a realizar o trabalho de investigação, apresentamos o problema de pesquisa que norteou os movimentos deste percurso: **Que condicionantes interferem na participação dos professores nos processos de organização e desenvolvimento do trabalho escolar face às situações de mal-estar docente?**

Para estabelecer as interlocuções entre o problema de pesquisa e a realidade educacional em que foi desenvolvido o trabalho, propusemos algumas questões de pesquisa: Como se caracterizam os elementos identificados como intensificadores do mal-estar docente na escola investigada? De que maneira as condições de trabalho afetam as formas como professor assume seu papel nos processos educativos? De que forma as questões relativas ao mal-estar condicionam a organização do acompanhamento pedagógico dos professores na escola investigada? Que ações podem compor uma proposta de organização escolar a partir das demandas evidenciadas através da pesquisa?

Para alcançar possíveis respostas ou parte delas para o problema que ora propomos, escolhemos realizar uma pesquisa qualitativa. Pelo fato de dirigir-se à

“análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p.37).

Dessa forma, procuramos através de um olhar atento, nos debruçar sobre os aspectos referentes ao mal-estar e às possibilidades de enfrentamento para essa problemática de forma coletiva no contexto da escola em que a pesquisa foi operacionalizada.

Destacamos que na educação, a pesquisa qualitativa começou a se popularizar entre os pesquisadores brasileiros da área na década de 1980 e é muito utilizada nos estudos contemporâneos dada sua significância dentro de contextos que envolvem fenômenos sociais. Este tipo de pesquisa busca procedimentos de investigação que evidenciem rigorosidade e confiabilidade à pesquisa, o que não impede que esta seja flexível, que sejam revistas. As estratégias que levem ao encontro do que se pretende investigar.

Uma investigação qualitativa permite observar *in loco* os participantes do estudo realçando os dados descritivos, ao contrário da investigação quantitativa, que utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis.

As fontes da informação são únicas, autênticas e inalteráveis. A interpretação baseia-se em acontecimentos vividos no contexto das experiências, neste caso, tendo por foco o estudo sobre as implicações do mal-estar docente nas formas de organização do trabalho escolar. Para a construção dos pressupostos metodológicos nos apoiamos em autores como Ghedin e Franco (2011); Flick (2009); Andrade (2012); Lankshear e Knobel (2008); Bardin (2016); Zabalza (1994).

Salientamos que ao adotar a pesquisa qualitativa, o pesquisador não se desobriga de um planejamento detalhado e da definição clara de objetivos; ao contrário, adotamos esta abordagem em função do tipo de informações que nos propomos coletar e da forma como percebemos ser necessário analisá-las. Segundo Ghedin e Franco (2011), o significado da pesquisa parte da “[...] tríplice relação estabelecida entre o texto, o contexto e as pessoas. É essa relação que permite ultrapassar barreira do tempo e o muro dos próprios limites como pesquisador” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 158).

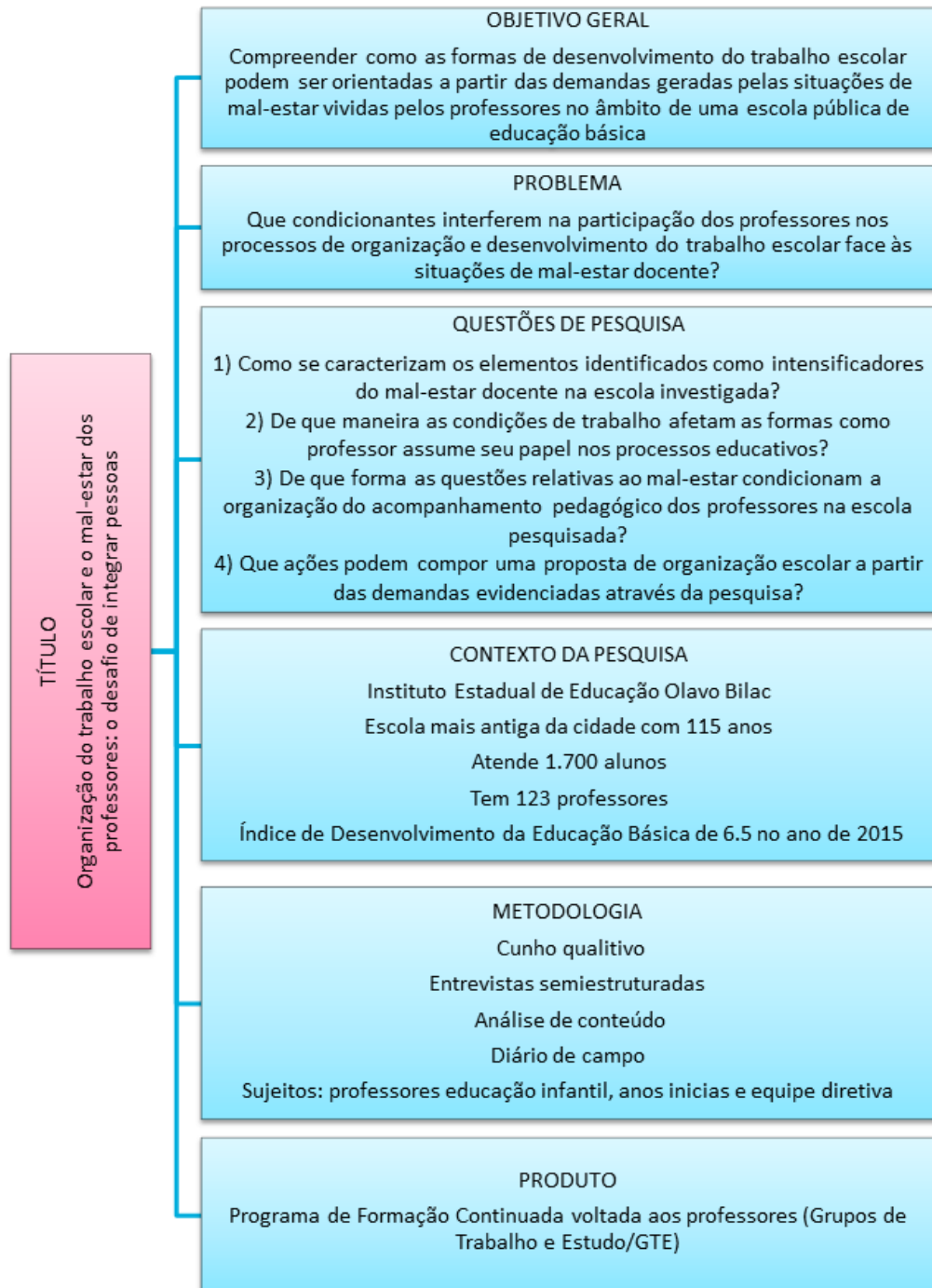
A observação destes elementos permite que o estudo consiga abarcar a problemática que se pretende estudar de forma abrangente, estabelecendo relações entre o que foi traçado como meta e o que, de fato, no decorrer da pesquisa, foi

sendo construído e reafirmado como relevantes, diante das evidências trazidas pelos contextos e situações analisadas.

Destacamos que a metodologia diz muito também sobre o pesquisador, pois no momento em que optamos por uma metodologia e não por outra, estamos deixando claro o regime de verdades em que acreditamos, mesmo que lá adiante viemos a substituir por outros regimes de verdades e para isso é preciso coragem para transgredir, ousar e mergulhar em vazios desconhecidos.

A seguir, a Figura 4 traz a sistematização do mapa da pesquisa, delineando seus principais aspectos.

Figura 4 – Mapa da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

5.2 FONTES, INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa se desenvolveu com intuito de procurar respostas que viessem elucidar o mal-estar docente e suas implicações nas formas de organização do trabalho escolar, fenômeno que se tornou corriqueiro nos contextos educativos.

Ao nos propormos desenvolver a pesquisa sentimos a necessidade de ouvir tanto os professores lotados em sala de aula quanto aqueles professores que fazem

parte da equipe diretiva, a fim de que pudéssemos ter uma visão global e não fragmentada de como esses profissionais percebem e articulam suas ações tendo em vista as questões de mal-estar/bem-estar docentes evidenciados no contexto da escola.

Os critérios para escolha dos participantes da pesquisa foram definidos tendo em vista a disponibilidade dos professores que mostraram interesse em participar da mesma e que estivessem lotados em sala de aula, além de professores que fazem parte da equipe diretiva da escola. Para isso, num primeiro momento, foram apresentados os propósitos da pesquisa a todos os participantes do grupo de professores que compõem a educação infantil e os anos iniciais do Instituto. Em seguida, foi feito um levantamento dos interessados em participar da mesma, resultando em dois professores que trabalham com educação infantil e quatro que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental. As professoras que compõem a equipe diretiva (quatro professoras) exercendo as funções de coordenadoras pedagógicas, tanto do turno da manhã quanto do turno da tarde, a vice-diretora e diretora da escola, também foram convidadas a participar, totalizando dez professores. Na sequência, foi aplicado um questionário simplificado (Apêndice A) para coletar alguns dados iniciais e posteriormente, realizarmos as entrevistas individuais.

Considerando possíveis mudanças no decorrer do caminho, o que nos propomos de início foi tomar como instrumentos para coleta de informações o uso de grupo focal e entrevistas semiestruturadas. No entanto, os acontecimentos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, como a greve dos professores que se estendeu no Estado por 53 dias (no ano de 2016), incluindo os professores do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, dificultaram a realização dos mesmos, que a princípio, ocorreriam aos sábados, ainda naquele ano. Isto se deu porque a grade de recuperação dos dias letivos se estendeu para os sábados até o final de janeiro de 2017. Este fato acabou sinalizando a necessidade de mudanças na metodologia que seria adotada. Os grupos focais foram substituídos por entrevistas individuais semiestruturadas direcionadas aos professores de educação infantil e anos iniciais, e à equipe diretiva (coordenadoras pedagógicas, vice-diretora dos anos iniciais e diretora) e ainda foi utilizado um diário de campo (DC) preenchido pela pesquisadora.

O momento das entrevistas propiciou a interpretação e observação do comportamento não verbal enquanto as respostas dos entrevistados iam acontecendo, possibilitando verificar afirmações contraditórias e ir esclarecendo alguns aspectos no seguimento das mesmas. Para Lankshear e Knobel (2008) entrevistas são:

Interações planejadas, previamente combinadas, entre duas ou mais pessoas, onde alguém é responsável por fazer questões referentes a um tema ou tópico específico de interesse e a outra (ou outras) cabe responder essas questões (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 171).

Optamos por esse instrumento de coleta de informações por julgar que as entrevistas podem ser uma estratégia importante para recolher dados e ao mesmo tempo pode ser usada em conjunto com outras técnicas; além de permitir aos entrevistados expressarem mais facilmente os seus pontos de vista do que em uma entrevista estruturada. Partimos da ideia de que “a coisa escrita aprisiona a ideia dita; ao se transcrever uma narrativa, aprisionam-se e retiram-se outros sentidos que a fala pode ter colocado” (ANDRADE, 2012, p.187). Fica claro, durante a realização da pesquisa, que fazemos escolhas a todo instante, até mesmo quando estas tenham a ver com outros que nos emprestam suas falas, dando maior ou menor enfoque naquilo que se propôs pesquisar, analisar.

Dessa forma, ao nos utilizarmos de entrevistas, procuramos estabelecer uma dinâmica de dialogicidade entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo dessa forma, a possibilidade de um ir e vir na entrevista, numa ideia de movimento, pois não havendo questionamentos pré-estabelecidos, mas tópicos guia que orientaram a mesma, os seus rumos puderam ser flexibilizados e redefinidos na medida em que foram acontecendo.

Para tanto, foi entregue à diretora da escola a carta de apresentação da pesquisadora (Apêndice E) e a autorização institucional (Apêndice F) para continuidade da pesquisa na escola.

Aos professores participantes foi reforçada a importância de sua participação e assegurado o seu anonimato. Conforme seu aceite, realizaram-se as entrevistas, em momentos diversos, de acordo com a disponibilidade de horário de cada um na escola e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice G),

entregues e assinados, ficando um para os entrevistados e outro para a pesquisadora.

As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro pré-estabelecido (Apêndice B) e duraram em média 50 minutos; foram gravadas, transcritas e enviadas por e-mail a cada um dos participantes, de modo que pudessem corrigir suas respostas (método de triangulação com o próprio sujeito) e reenviar para que, a partir daí fossem feitas as análises, seguindo as etapas de Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2016).

Cabe ainda salientar que utilizei⁹ um diário de campo pessoal, como um recurso de apoio, a fim de registrar as impressões acerca do que foi percebido no desenvolvimento da investigação.

A utilização do diário, segundo Zabalza (1994), possibilita encontrar uma descrição da ação e do pensamento do professor, segundo suas próprias percepções. “Na narração que o diário oferece, os professores reconstroem a sua ação, explicitam simultaneamente (umas vezes com maior clareza que outras) o que são as suas ações e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais ações” (ZABALZA, 1994, p.30).

Com relação à fidelidade ou não dos dados coletados por meio de diários, o autor explica:

[...] se utilizarmos o diário para captar o pensamento habitual dos professores no desenvolvimento de suas aulas, não interessará muito que o instrumento não altere, de maneira substancial, a realidade que com ele queremos estudar o pensamento habitual do professor (ZABALZA, 1994, p.98).

Levando em conta os aspectos mencionados, cabe salientar que o uso do diário ocorreu *post facto*, ou seja, depois das ações realizadas.

Segundo Lankshear e Knobel (2008, p.194), “quanto mais imediatas ao evento observado às anotações iniciais forem usadas para produzir anotações *post facto*, mais detalhadas elas serão”. Levando em conta o que foi posto, consideramos relevante o uso do diário de campo que me propus utilizar, pois possibilitou refletir minha própria caminhada e as impressões sobre a pesquisa.

⁹ Está sendo utilizado 1ª pessoa nesta parte do texto visto que o diário de campo será utilizado por mim, enquanto pesquisadora.

A pesquisa está dentro do projeto guarda-chuva denominado “Elemento Constitutivo do Trabalho Docente em Escolas Públicas de Ensino Médio”, tendo como pesquisadora responsável Professora Dr^a Maria Eliza Rosa Gama. Área temática: versão 1, sob o número CAAE:67176116.3.0000.5346 que foi aprovado no Comitê de Ética desta universidade.

A seguir, sistematizamos em um quadro as fontes, instrumentos de coleta de informações e os procedimentos de análise que utilizamos tendo por base nossas questões de pesquisa:

Quadro 3 - Sistematização das fontes, instrumentos de coleta de informações, procedimentos e análise.

(continua)

Questão	Fontes de Informação	Instrumentes de coleta das informações	Procedimentos	Análise
1. Como se caracterizam os elementos identificados como intensificadores do mal-estar docente na escola investigada?	Sujeitos (dez): professores da educação infantil e anos iniciais (seis) diretora, vice-diretora e coordenadoras pedagógicas (quatro)	Entrevistas Individuais Diário de campo	- Roteiro - Celular - Transcrição	Análise de Conteúdo de Bardin
2. De que maneira as condições de trabalho afetam as formas como professor assume seu papel nos processos educativos?	Sujeitos (dez): professores da educação infantil e anos iniciais (seis) diretora, vice-diretora e coordenadoras pedagógicas (quatro)	Entrevistas Individuais Diário de campo	- Roteiro - Celular - Transcrição	Análise de Conteúdo de Bardin

Quadro 3 - Sistematização das fontes, instrumentos de coleta de informações, procedimentos e análise.

(conclusão)

3 De que forma as questões relativas ao mal-estar condicionam a organização do acompanhamento pedagógico dos	Sujeitos (dez): professores da educação infantil e anos iniciais (seis) diretora, vice-diretora e coordenadoras	Entrevistas individuais Diário de campo	- Roteiro - Celular -Transcrição	Análise de Conteúdo de Bardin
---	---	--	--	-------------------------------

professores na escola investigada?	pedagógicas (quatro)			
4. Que ações podem compor uma proposta de organização escolar a partir das demandas evidenciadas através da pesquisa?	Ações: <ul style="list-style-type: none"> • PRODUTO: Programa de Formação Continuada voltada aos professores (Grupos de Trabalho e Estudo/GTE). Reorganização de espaço para reuniões. 			

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Para realizar a análise dos dados nos apoiamos na análise de conteúdo de Bardin (2016), em suas etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita; tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Possui três dimensões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

A exploração do material é a aplicação sistemática das decisões tomadas. Esta fase é longa e consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

Finalmente, na terceira etapa, o pesquisador, apoiado nos resultados brutos, procura torná-los significativos e válidos, é a fase de análise propriamente dita. A reflexão e a intuição, com embasamento em materiais empíricos, estabelecem relações com a realidade, aprofundando as conexões das ideias, chegando-se possivelmente à proposta básica de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Segundo a autora, a análise de conteúdo é entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.[...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2016, p. 44).

A mesma autora esclarece que todas as iniciativas, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistem na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens, sendo passíveis ou não de quantificação, pertencendo pois, ao domínio da análise de conteúdo.[...]

A análise diz respeito a descobrir o que há “dentro dos dados que coletamos que nos parece importante, e interpretação tem a ver com o que isso “implica” ou “significa” para a questão ou o problema” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.39).

Segundo os autores, os dados antes de serem analisados devem ser preparados adequadamente e organizados. A preparação de dados verbais para análise envolve transformá-los em texto escrito.

[...] Análise de dados é o processo de organizar essas peças de informação, identificando sistematicamente suas características fundamentais ou relações (temas, conceitos, crenças, etc) e interpretá-las. O processo de identificação sistemática de aspectos importantes nos dados é sempre fundamentado pela teoria e está diretamente relacionado à questão de pesquisa [...]” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.223).

Salientam também que, ao usar ferramentas e técnicas analíticas os pesquisadores procuram encontrar mais do que aquilo que está na superfície dos dados. Para isso, depois de transcrever as entrevistas, criam categorias de análise, que se destaquem ou pareçam relevantes para suas questões de pesquisa, destacando que, as categorias iniciais podem não abranger totalmente o que se pretende investigar, sendo necessário adicionar novas categorias ao longo da análise da pesquisa.

5.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O perfil dos participantes da pesquisa foi delineado a partir dos dados recolhidos no questionário inicial e nas questões que compõem o Bloco A das entrevistas (questões 1, 2, 3).

Os dez professores entrevistados estão na faixa etária entre 28 e 57 anos. Eles têm entre quatro e 36 anos de magistério, formando um grupo de trabalho bastante heterogêneo quanto a esses aspectos.

Destacamos que entre os dez professores entrevistados, cinco deles tinham intenção de serem professores, alguns por ser de uma família de professores, outros, por representar conquista de independência financeira. Os outros cinco professores manifestaram que desejavam ter realizado outro curso e que a procura pelo magistério se deu devido à pouca concorrência/considerado mais fácil, acessível ou porque era a única opção possível na época da escolha profissional.

Nove dos dez entrevistados têm uma jornada semanal de 40 horas, apenas uma professora atua 20 horas. Cabe salientar que três professores trabalham 20 horas em outras escolas, um deles, em outro município, causando-lhes, conforme suas colocações, certo desgaste devido ao pouco tempo para deslocamento entre as escolas e quanto às diferentes realidades vivenciadas. Além disso, outros dois professores mantêm-se na escola do início da manhã ao final da tarde devido à distância de suas residências, permanecendo no horário de almoço, aumentando sua permanência na escola.

Quanto à formação docente, revelam-se a grande maioria com algum tipo de curso de pós-graduação ou cursando, com exceção de um dos entrevistados. Este fato demonstra que todos se preocupam com sua preparação acadêmica e sua formação continuada, deixando claro seu entendimento de que é necessário não apenas exercer a profissão, mas se qualificar para a mesma.

Para melhor evidenciar as características destes professores, elaboramos o quadro 4 com a síntese das informações.

Quadro 4 – Informações Pessoais e profissionais dos entrevistados

Profª ¹⁰	Formação	Opção pelo curso	Idade	Tempo de atuação	Carga horária semanal
P1	Pedagogia Especialização em Educação Infantil	Forma de conseguir independência sonho de ter uma escolinha	43 anos	20 anos	40h- 20 h no IEEOB e 20h em outro

¹⁰ Como forma de manter o anonimato das participantes deste estudo, adotamos a utilização de códigos P1, P2, P3, P4, P5, P6 referentes aos professores que atuam em sala de aula e ED1, ED2, ED3 e ED4 para integrantes da equipe diretiva.

					município
P2	Pedagogia Especialização Docência na Educação Infantil	Segunda opção (queria cursar fonoaudiologia), única opção possível na época	40 anos	15 anos	40h- 20 h no IEEOB e 20h em outra escola
P3	Pedagogia Mestrado em Educação	Desejava ser professora escolha intencional	32 anos	04 anos	40h no IEEOB
P4	Ciências Sociais - Bacharelado Sociologia – Licenciatura Pedagogia em andamento Especialização no Ensino de Sociologia	Decisão prática, forma de conseguir independência financeira	39 anos	19 anos	40h no IEEOB
P5	Pedagogia Especialização Proeja/ Gestão Educacional Mestrado em andamento	Primeira opção era ser professora de história (escrever livros de história recente) Pedagogia foi segunda opção	42 anos	17 anos	40 h no IEEOB
P6	Pedagogia Educação Especial Mestrado em Educação	Não tinha interesse em ser professora opção mais fácil, menos concorrência	28 anos	04 anos	20h no IEEOB
ED1	Letras (Português/Inglês) Especialização: Metodologia da Língua Inglesa, Especialização em Literatura Brasileira Especialização em Gestão	Segunda opção (queria cursar farmácia), não pensava em seguir a carreira	57 anos	36 anos	40h no IEEOB
ED2	Pedagogia Especialização Orientação Educacional	Escolha porque a família é de professora, opção disponível	51 anos	35 anos	40h no IEEOB
ED3	Pedagogia	Sempre desejou ser professora	46 anos	24 anos	40h- 20h no IEEOB e 20h em outra escola
ED4	Letras	Única opção possível na época, sonho era fazer Direito	41 anos	26 anos	20h no IEEOB

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O tratamento das informações, assim como a construção dos resultados, partiu das orientações metodológicas contidas nos capítulos anteriores, considerando a linha de coerência constituída entre as questões da pesquisa, os sujeitos e também os instrumentos para a coleta de informações, possibilitando responder nossas questões de pesquisa e o problema.

Relembramos que o problema central desta pesquisa foi compreender que condicionantes interferem na participação dos professores nos processos de organização e desenvolvimento do trabalho escolar face às situações de mal-estar docente.

Para a organização e a análise das informações obtidas com as entrevistas, realizamos em primeiro lugar a transcrição literal das mesmas, que foram devidamente encaminhadas aos participantes para que pudessem suprimir ou acrescentar informações caracterizando a triangulação com o próprio sujeito.

Em seguida, as mesmas foram impressas a fim de que pudéssemos realizar sua leitura minuciosa, utilizando-nos de marcações coloridas e elaboração de quadros a fim de agrupar informações relevantes que pudessem trazer elementos para ajudar a pensar/problematizar as questões de pesquisa. Vale lembrar que utilizamos códigos para identificar os professores que atuam em sala de aula P1, P2, P3, P4, P5 e P6 e para identificar os integrantes da equipe diretiva ED1, ED2, ED3 e ED4 garantindo-lhes o anonimato.

As categorias foram sendo elaboradas a partir do processo de leitura que aconteceu por etapas, ou seja, a partir da transcrição das respostas e leitura das mesmas e a seguir o conteúdo textual foi sendo categorizado por unidades semelhantes, emergindo as categorias iniciais. Com as releituras e pelo avanço na investigação, chegamos às categorias finais, cujo número foi reduzido para facilitar a comunicação sem, no entanto, prejudicar o verdadeiro sentido e a busca do objetivo, possibilitando a elaboração do texto final, envolvendo a análise e inferências, com acréscimos de ideias de autores e a nossa própria contribuição.

6.1 RESPONDENDO AS QUESTÕES DE PESQUISA

A partir da análise das informações coletadas procuramos responder às quatro questões de pesquisa que auxiliaram no alcance de respostas ao problema proposto de início. Cabe referendar que essas categorias as quais emergiram a partir das análises dos dados, apesar de constituírem segmentos estruturados por temáticas, se articulam em alguns momentos, demonstrando a sua não linearidade, como veremos no decorrer das mesmas.

6.1.1 Respondendo a primeira questão de pesquisa

Como se caracterizam os elementos identificados como intensificadores do mal-estar docente na escola investigada?

Ao procurar responder a primeira questão de pesquisa estabelecemos três categorias de análise, conforme quadro 5:

Quadro 5 – Categorias de análise I

CATEGORIAS DE ANÁLISE
Categoria 1: Condições de trabalho: dilema não solucionado
Categoria 2: Relacionamentos interpessoais: coletividade x competitividade
Categoria 3: (des) Valorização profissional: o desencanto com a profissão

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

6.1.1.1 Condições de trabalho: dilema não solucionado

Nesta categoria abordamos o descaso e falta de investimentos do governo no que diz respeito às condições de trabalho (infraestruturais e materiais), refletindo negativamente no contexto da escola, o que gera um ambiente pouco favorável de atuação docente.

Diferenciamos aqui infraestrutura de recursos materiais, pois se entende que a infraestrutura está ligada às condições dos recursos físicos (conservação do prédio, ginásio, sala de aula, sala de informática, laboratório, biblioteca, sala de professores, banheiros, refeitório...). Já os recursos materiais estão mais ligados às ferramentas básicas dos professores, tais como: mesas e cadeiras, quadro-negro, copiadora, giz, folhas, livro didático, etc. Partindo dessas considerações, os professores entrevistados são unânimes em afirmar a situação precária em que a escola se encontra. Destacam uma infraestrutura decadente, em péssimas condições estruturais devido à falta de reforma, visto que o prédio central tem 115 anos e, conforme as colocações precisa urgentemente ser reparado. Além disso, conforme os professores entrevistados há falta de recursos materiais básicos, e que os professores só dispõem quando compram ou os próprios alunos trazem, pois os

materiais se restringem ao quadro e ao giz, retratando um espaço pouco favorável de trabalho.

A escola é uma escola grande né? Com prédios distintos, que ao longo dos anos não vem passando por nenhuma reforma, estamos sucateados; com portas caindo das salas, com cadeiras, com classes velhas, muito antigas, com classes que não são adequadas pro tamanho das crianças [...] o material que nós temos é o quadro, o giz, papel [...]. E a gente sempre faz vaquinha, faz risoto, pra poder manter o material básico (P5).

[...] tu vê esse prédio e vê uma escola que tá caindo, chove em vários lugares, os armários colados com fita adesiva, é uma situação precária, mas não é por isso que não é feito um trabalho muito bom, ótimo (ED2)

[...] os pais doam muito material, e tudo o que eu preciso pra minha sala eu tenho, precisa de folha colorida, de tinta, de pincel, eu tenho, vários recursos para o trabalho pedagógico da escola eu tenho, não porque a escola disponibiliza, mas porque as famílias colaboram e enviam, e não de todos, mas pelo menos 50% de quem ajuda, dá pra suprir pra todo mundo [...] (P6).

Na fala seguinte, a professora traz o sentimento de desânimo causado por todo esse contexto de descaso com o que é público e que afeta diretamente o trabalho escolar e o sentimento de valorização do professor e dos próprios alunos que integram a escola pesquisada.

[...] mesmo que a gente saiba que o Bilac é um patrimônio, que não pode ser reformado, não pode nada ser mexido, sem que venha uma autorização, mas a gente quando chega, já olha e dá um desânimo, e até uma filha de uma ex-colega minha, que não estudava lá, quando ela chegava ela dizia: Coisa ruim, coisa horrível, olhar essas paredes, que são coisas que são coisas que a gente percebe, imagina pras crianças, imagina, é uma falta de respeito com a gente, com o público que atende, com os adolescentes, com as crianças, eu sei que não é culpa da escola porque a gente sabe que é uma coisa muito maior (P6).

Também a mesma professora chama a atenção para a questão da falta de acessibilidade e descuido com a escola de uma forma geral. Traz a preocupação com a segurança e mobilidade dos alunos incluídos, que são em grande número. Além disso, frisa o descuido com a limpeza da escola, do pátio, trazendo um aspecto de abandono.

Tem a questão da acessibilidade, lá na escola eu sei que tem muita criança incluída, e até cadeirante e já teve casos e já tem de manhã, e tem uma rampa, que realmente é um acesso, mas não tem como dizer que tem, porque até pra ir no refeitório, até porque a escola é enorme, e não dá pra dizer que tem acessibilidade porque não tem, e o próprio pátio [...] as crianças correm muito risco de cair e se machucar, porque o pátio tem

bastante escadas, muitos desníveis, tem grades, não são grades, são telas ali na pracinha, que estão abertas e que as crianças passam pra pegar a bola que cai no outro lado. São riscos que as crianças correm e são coisas que deixam a escola mais feia, parece um descaso, e a própria limpeza do pátio, as gramas, os cantinhos [...] e tudo isso vai dando um aspecto de uma escola abandonada [...] (P6).

Ao apontar a realidade de escassez de recursos, fica evidenciada nas falas dos professores que, não bastasse os ínfimos recursos materiais e infraestruturais tornou-se corriqueiro o investimento do profissional para além de suas funções de ensino-aprendizagem para que possa desenvolver o seu trabalho.

É relevante destacar que tanto a infraestrutura quanto os recursos materiais, quando são escassos ou precários, podem afetar negativamente o trabalho docente, pois o limitam (ESTEVE, 1999). Os professores precisam, muitas vezes, solicitar ajuda aos alunos e aos pais para realizar seu trabalho, ou utilizar seu salário para comprar os materiais que a escola não lhes fornece.

Esta situação piora quando os professores são acusados de utilizar metodologias ultrapassadas, trazendo aos mesmos sentimentos de frustração e desilusão, uma vez que eles têm plena consciência de suas realidades empobrecidas e das necessárias adaptações e flexibilizações.

Ilustramos com as falas dos professores a situação precária de trabalho em que se encontram: “A questão dos recursos materiais são péssimas, o governo não manda as verbas, não tem nem papel pardo, então, se tu quer fazer um texto coletivo então tu gasta R\$2,50 e faz [...]” (P4).

Nós temos o IDEB bem avançado aqui no Bilac, aqui nos anos iniciais, mas não que o governo tenha nos proporcionado isso, muitas vezes os professores tem que trazer material pra escola, tem que comprar material com o salário parcelado porque na escola não há (ED3).

Além disso, é evidenciada a falta de recursos humanos, que inviabiliza a manutenção do espaço e das mínimas condições para o desenvolvimento de um trabalho em que, a priori tem relevância, visto sua função social.

Eu não vejo muitas coisas boas acontecendo, eu mesma limpo as minhas mesas, eu estou há meses mendigando uma limpeza na minha sala de aula, eu penso: poxa vida, eles vem limpinho, eles tomam banho pra vir pra escola, cheirosinhos, de repente pega umas mesas sujas, imundas, então eu peguei esse costume de limpar as mesas, porque estamos em novembro, não, em outubro e eu nunca vi ela limpar as mesas (P4).

Eu vejo que o grande desafio é a falta de recursos humanos aqui na escola, porque sem recursos humanos, tu não consegue fazer o que tu pretende, porque não tem como fazer uma oficina, nem professor, pra substituir, ele tem problemas, tem filhos, tem que ir no médico, quando? Ainda mais professor de anos iniciais, que não tem folga, não tem. A falta de funcionários também, não tem secretário, não tem servente, imagina duas serventes, pra tudo isso aqui, não tem como (ED2).

Retomamos nesse ponto da análise, o que Blase (1982) apud Esteve (1999) classifica como fatores primários que geram mal-estar docente, destacando como aqueles que incidem diretamente na ação dos professores: a escassez de recursos materiais e precárias condições de trabalho que estão ligados a sua ação pedagógica.

Segundo Codo (1999), a infraestrutura interfere no surgimento do sofrimento psíquico de professores, porque se cria um campo de tensão entre o senso de desvalorização profissional, com o déficit de recursos, que poderiam aprimorar as condições de trabalho e o ato do ensino.

Corroborando com essa afirmação, Garcia (1999) traz que o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente.

Ficam evidenciadas as nefastas condições de trabalho dos professores na escola pesquisada, fato que inviabiliza, muitas vezes, o desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade segundo os próprios professores. No entanto, mesmo neste contexto desfavorável é possível perceber o envolvimento e empenho dos mesmos ao desenvolver seu trabalho, inferido pelas professoras que fazem parte da equipe diretiva como sendo professores que “vestem a camisa!” (ED3), que “desenvolvem um ótimo trabalho apesar das condições precárias.” (ED2).

Diante do exposto permanece o desafio de, apesar de todas as contrariedades impostas pelo sistema e pelo contexto da escola, que os professores possam continuar desenvolvendo seu trabalho com dinamismo e empenho, tarefa difícil, porque não podemos desconsiderar a realidade posta, permanecendo ainda como um dilema não solucionado!

6.1.1.2 Relacionamentos interpessoais: coletividade x competitividade

A segunda categoria de análise aborda questões levantadas pelos professores ao referendar que na escola está muito evidente a falta de pensar o coletivo, sobressaindo questões que demonstram certa competição entre os próprios colegas de trabalho. Destacam a ausência de diálogo, que acaba sendo a fonte desse descompasso e gera situações conflitantes que afetam diretamente o professor e seu fazer dentro do contexto da escola.

Jesus (1998) diz que os principais momentos em que o professor tem que exercer sua atividade profissional, envolvem situações de relacionamentos interpessoais. Inclusive, tem verificado que a satisfação/insatisfação profissional do professor depende, em larga medida, do sucesso/insucesso que alcança na relação estabelecida com os seus alunos, quem sabe também com pares e direção. Nesse caso, chamamos atenção para as relações estabelecidas entre colegas, aspecto destacado nas entrevistas como problemático.

Corroborando para essa afirmação, Mosquera e Stobäus (2004, p. 93), apontam [...] grande parte dos problemas que um docente enfrenta podem ser provenientes de um ambiente hostil, podendo ser ainda mais hostil quando se trabalha com várias pessoas. Trazemos essas constatações nas falas dos professores:

A gente não é visto como colegas, como um coletivo, como uma equipe, mesmo que nos discurso haja. Esse discurso da equipe, do colega, do bem-estar esteja, é só no discurso, na prática, nas ações, eu não tenho visto isso, da coletividade, de pensar o bem de todos, eu não tenho visto isso (P3).

Hoje de uns 5 anos pra cá tá bem complicado estas relações, porque ai não posso deixar de dizer, fica uma disputa, não sei, uma querendo saber do trabalho da outra, e eu acho que tem que respeitar o trabalho do outro[...] tá uma concorrência, um querendo ser melhor que o outro, não precisava existir. Eu já pensei em até procurar ajuda, pra poder superar isso, tive que comprar um calmantezinho natural, tem coisas que são desnecessárias (P2).

[...] eu vejo dentro da nossa escola é uma competitividade, né? O trabalho melhor é o meu, quando deveria acontecer uma socialização em que todos pudessem compartilhar, todos os trabalhos que acontecem dentro da escola, via de regra são trabalhos reconhecidos dentro da escola, nas universidades, e até mesmo fora do nosso estado, e então não teria por que. O ser humano é competitivo por natureza, né? Mas não precisava ser aqui dentro da escola (ED1).

Diante dessas colocações em que os sentimentos expressos são de descontentamento para com o outro, nos apoiamos em Mosquera e Stobäus (2006),

quando trazem que a questão da afetividade acaba por refletir através dos sentimentos, as relações estabelecidas entre as pessoas, sendo fundamental cultivar os bons sentimentos, especialmente quando se tem clareza de que as relações não andam bem no ambiente de trabalho. Concordamos com os autores ao destacar que é salutar buscar uma mudança de atitude frente às diferentes circunstâncias da vida, especialmente quando se trata do ambiente de trabalho, visto que passamos uma grande parcela de tempo nesse ambiente.

No entanto, a problemática apresentada nas falas revela que é preciso mais do que apenas vontade, é preciso operacionalizar o diálogo, estabelecer comprometimento com o coletivo e tolerância um para com o outro. Verificamos esse anseio nas colocações das professoras:

Eu não me dou muito bem com isso assim, e tenho enfrentado problemas quanto a isso desde que eu entrei na escola, de não conseguir ser ouvida, de tentar colocar a opinião nas reuniões e não ser ouvida, de ser sempre só um determinado grupo que tem voz [...]. Às vezes tu quer simplesmente dialogar sobre determinado problema, ou que tu quer dar uma opinião diferente da maioria e esse espaço não tem aparecido, pelo menos na minha realidade, esse espaço de diálogo não tem aparecido (P3).

[...] o que precisamos fazer é conversar, dialogar [...] e não ser mal interpretada, muitas vezes tu tem o pensamento contrário, que tu tá querendo mostrar, porque se tu é da educação infantil tu pensa pra sanar as necessidades da educação infantil e se é dos anos iniciais, porque sana as necessidades dos anos iniciais, e não é que porque a gente pensa diferente que tá errado (P2).

[...] não há um trabalho colaborativo e isso tá acontecendo (P6).

Diante do exposto destacamos que a colaboração e o trabalho em equipe são fatores fundamentais, que contribuem para manter o ânimo dos professores, pois facilitam a confiança e o apoio mútuo. Representa, em grande medida, a necessidade do fortalecimento do encontro, do diálogo, da cumplicidade, dos projetos compartilhados, da sensibilidade. Dessa forma, é possível que os objetivos sejam alcançados se forem traçados coletivamente, modificando os aspectos negativos do contexto da escola que foram destacados anteriormente.

Jesus (1998), em seu livro “Bem-estar dos professores”, afirma que o trabalho em equipe é uma estratégia fundamental para prevenir e superar o mal-estar docente e também para o desenvolvimento e realização profissional dos professores. Ele destaca que a partilha de experiências profissionais leva à redução

do isolamento, fornecendo apoio e suporte social, que facilita a resolução e superação de problemas.

Diante disso, afirmamos ser necessário valorizar o trabalho bem feito, animar e apoiar a inovação e o trabalho coletivo e reforçar a identidade profissional dos docentes. Neste sentido, concordamos com Imbernón (2009) ao referendar a importância do trabalho colaborativo como uma oportunidade de combater o isolamento e o individualismo na docência. Acreditamos ainda que esse processo colaborativo pode levar a um círculo vicioso positivo, em que os professores devem estar pré-dispostos a uma melhoria nessas relações, e que, a escola, através da efetivação de sua organização, pode e deve promover momentos, espaços em que essas relações possam ser fortalecidas, aspectos esses destacados pelos professores entrevistados como inexistentes no contexto da escola em que trabalham.

Da mesma forma, a visão da equipe diretiva confirma essa dificuldade: “Cuida-se sempre do que o outro tá fazendo e não cuida de si, a relação de querer o bem comum, não tem essa coisa de querer o bem comum. O ser humano tá muito egoísta, muito egocêntrico” (ED4).

Ao reconhecer essa problemática, a equipe diretiva ressalta o diálogo como um dos elementos-chave que direciona todo o trabalho da equipe em questão e que faz uso dele para tentar dirimir os problemas que surgem no contexto da escola.

Entendemos que, dependendo da posição que se ocupa no contexto da escola (exercer a docência em sala de aula ou administrar/gerir a equipe) pode trazer diferentes maneiras de perceber e agir nesse mesmo contexto, evidenciando a complexidade das relações estabelecidas dentro do espaço escolar (D.C. 08/03/2017).

A gente tem que partir do diálogo, sempre. Cuidando do pedagógico, dar a oportunidade das pessoas crescerem aqui dentro da escola. A gente vê pelas pessoas estudando e também através dos cursos, mas através dos projetos que desenvolvem aqui dentro da escola. Então é uma forma de valorizar, de estimular, então, resumindo, a primeira coisa é ter diálogo, e a segunda coisa é ter paciência, sempre, em ouvir o teu colega e te colocar no lugar do teu colega (G1).

Conforme Mosquera e Stobäus (2008) nos apresentam, o professor precisa estar educado para a afetividade, visto que, tratamos com as diversidades em nosso cotidiano escolar e precisamos ter respeito e abertura para compreensão do outro, e

noção do inacabamento da condição humana. Concordamos com os autores ao defender que melhores relações interpessoais pressupõem a busca da saúde pessoal e social e a capacidade de resistir a uma sociedade e um mundo que tenta sempre colocar modelos de retrocesso e imposição, e todos estes fatores influenciam sobremaneira o bem-estar pessoal e profissional.

6.1.1.3 (Des) valorização profissional: o desencanto com a profissão

Na terceira categoria trazemos excertos das colocações dos participantes da pesquisa na qual enfocam a desvalorização, tanto social, de governo, quanto da própria direção e colegas de escola, revelando um quadro desmotivador que leva ao mal-estar docente. Em contrapartida, apontamos algumas possibilidades de modificar essa realidade, perpassando pela vontade política e também de maior integração entre os profissionais que atuam na escola em questão.

De início trazemos a indignação dos professores entrevistados com a questão atual do parcelamento de salários, que afeta diretamente não apenas sua vida pessoal, como profissional, pois sem condições mínimas de sobrevivência, o que fazer para manter-se como profissional que acumula atribuições, que não raramente extrapolam seu dever legal e o contexto de trabalho?

Me incomoda a questão salarial, não é ganhar pouco, não basta ganhar pouco, mas tem que ganhar parcelado! Que horror isso! Poxa vida, a gente acaba mesmo ganhando valor, mas só que parcelado, isso bagunça toda a vida da gente, e afeta psicologicamente, mas eu, procuro não misturar as coisas, eu venho, dou minha aula (P4).

A gente percebe várias situações de mal-estar dentro da nossa escola. E em vários níveis. Agora com o nosso salário parcelado, nunca tinha acontecido. Então, o que acontece? As pessoas trabalham 40, 60 horas e as pessoas querem ter uma vida digna, ou seja, sem dívidas, e não consegue. Então, por mais que tu queira, não dá pra ignorar essa nossa realidade. E também não tem como tu dizer: os problemas ficam para o lado de fora da escola. A gente é humano, nós estamos vivendo essa situação e não estamos vendo uma luz no final do túnel. Então, isso gera mal-estar (ED1).

A dificuldade que eu estou enfrentando, que eu estou sentindo, e que eu vejo que a equipe tem que sentar e pensar, e eu sei que muita coisa é por causa da questão do parcelamento[...] (ED2).

Os dados evidenciam o descontentamento dos professores com o poder público, especialmente no que concerne à desvalorização salarial, acentuada nos

últimos meses com o parcelamento dos salários dos servidores estaduais. Essa situação demonstra o total desrespeito aos profissionais e, aliada às condições precárias de trabalho, fere o direito dos mesmos em ter asseguradas condições básicas de sobrevivência e de reconhecimento social. Roberto Franklin Leão, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, alerta, em entrevista à Revista Retratos da Escola¹¹, para o fato de que sem salário digno e carreira que preze a qualificação profissional, a dedicação exclusiva a uma só escola e a saúde física e mental, dificilmente se valorizará adequadamente os educadores públicos.

O que constatamos é que o ensino para todos não dá lucro financeiro direto aos sistemas, pelo contrário, se fosse realmente efetivo e de qualidade, geraria muito mais gastos do que o que se investe hoje, mas com certeza apresentaria melhores resultados. Esta falta de incentivo desvaloriza a educação e os professores (com repercussões também nos alunos e pais), que parecem ser os únicos responsáveis pelo insucesso de programas implementados pelos sistemas de ensino.

Esteve (1999) em seu livro “Mal-estar docente: a sala de aula e a Saúde dos professores” explicita as contradições vivenciadas pelos professores na realidade atual, que, sentindo-se abandonados e desvalorizados pelo poder público, percebem-se não mais reconhecidos pelo seu papel social, mas insistentemente cobrados por esse mesmo papel.

Nossos sistemas de ensino, empilhados e burocratizados, remendados e apressadamente reformados pelos sucessivos responsáveis que pretendiam fazer frente às mudanças sociais urgentes, têm multiplicado as exigências contraditórias, desconcertando ainda mais os professores, sem, no entanto, conseguir — como reconhecem publicamente esses mesmos responsáveis — estruturas de ensino adequadas às novas demandas sociais. A sociedade e a administração do ensino acusam os professores de constituir um obstáculo ante qualquer tentativa de renovação. Os professores, por sua vez, acusam a sociedade e a administração do ensino de promover reformas burocráticas, sem na prática dotá-los das condições materiais e de trabalho necessárias para uma autêntica melhora de sua atuação cotidiana de ensino. Criticado e questionado, o professor viu diminuir seu valor social (ESTEVE, 1999, p. 22).

¹¹ Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 11, p. 291-526, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

Esse paradoxo conflita ainda mais o professor, que enredado nas exigências do sistema não consegue ver mais saída para os problemas que a realidade apresenta.

Atualmente, a valorização profissional está diretamente ligada à remuneração que percebe. Como os docentes são sabidamente mal remunerados, isto faz com eles sejam desvalorizados socialmente, e vistos como pessoas que não conseguiram ascender a uma posição melhor e, muitas vezes, os próprios professores, diante desta realidade de desvalorização acabam por sucumbir e adoecer, não vendo mais sentido na profissão que exercem.

Apesar de governos enfatizarem em seus discursos que a educação é vista como prioridade, o pouco investimento dado à mesma mostra o contrário, demonstrando pouca vontade política, o que inviabiliza qualquer tipo de melhoria nas condições de trabalho e valorização dos professores e da educação. Esteve (1999) questiona o fato de se manter as exigências de um sistema de elite, em um sistema de massa, que não oferece em troca, nem qualidade digna de ensino, por falta de professores preparados e nem condições de trabalho adequadas para exercerem sua função. O mesmo autor destaca que pesquisas comprovam que os salários aparecem como o principal motivo de insatisfação, estresse e vontade de abandonar a profissão, ou seja, os baixos salários contribuem para o desgaste da docência. Portanto, o aumento dos salários dos professores é essencial para que os mesmos se sintam motivados e valorizados, melhorando, assim, a qualidade do ensino.

Não bastasse esse sentimento de desvalorização social demonstrada pelo governo, através de suas determinações contraditórias e muitas vezes autoritárias, os professores lamentam o pouco reconhecimento dos seus pares e da gestão da escola, o que amplia ainda mais o sentimento de desamparo e solidão no espaço escolar, em que, a priori, deveria ser de acolhimento e de bem-estar, visto o tempo de permanência que os profissionais se mantêm nele, como podemos verificar nas falas:

E às vezes a gente é acusado de não estar fazendo a nossa parte, sendo que a gente tá fazendo muito mais e pelo grupo [...].Vejo que é um conjunto de questões, as vezes a gente é desvalorizado pelo próprio grupo de colegas, de série, de modalidade, outras vezes a gente é mal visto pelos colegas da escola [...] E esse reconhecimento a gente não vê nos pares, e não vê na gestão, não vê (P5).

Qualquer pessoa gosta de ser reconhecido pelo trabalho que faz, e aqui na escola é um aspecto negativo, que não há esse reconhecimento do teu trabalho, eu vejo aqui no Bilac, que aqui, é uma escola que, quem trabalha direito, nem é visto, né? E só acumula atividades e quem não trabalha direito, claro, isso é minha análise, que quem não trabalha direito tem algumas vantagens, não que eu quisesse as vantagens, mas eu não acho justo com quem quer (P4).

As colocações dos professores evidenciam o descontentamento ao lamentar o fato de sentirem que desenvolvem bem o seu trabalho, que há esforço sendo empregado para fazê-lo, ao passo que percebem que não são valorizadas por isso, ou pelo menos, não é expresso nem pela gestão, nem pelos seus pares. Ainda a colocação de outras professoras reafirma a opinião expressa anteriormente.

[...] existe uma tristeza porque eu não vejo reconhecimento no momento, falando especial pra ser bem pontual de 2014 até agora, me sinto fiscalizada, no sentido de ser um robô, de seguir aquela linha, de seguir aquelas ordens, tu não pode pensar diferente, pode ser um olhar errado, mas assim que me sinto no momento. Essas dúvidas que veem surgindo, essa falta de diálogo, essa falta de acolhimento, é pela falta mesmo, de olho no olho, de dialogar, de construir as coisas juntas, sou rebelde em receber as coisas prontas (P1).

E o mal-estar vem disso, de não ser reconhecido o teu trabalho, de ter essa dificuldade de dividir as experiências com os pares, não só as minhas experiências, mas as experiências, mas às vezes eu percebo que os outros professores não têm coragem de contar o ótimo trabalho que fazem nas turmas (P3).

Além disso, o fato de sentirem-se fiscalizadas e ao mesmo tempo, sozinhas no que diz respeito à troca de experiências, de partilha entre colegas, revela o sentir-se pouco a vontade nesse espaço que é a escola. Chama a atenção, no entanto, a fala da equipe diretiva ao afirmar que os professores “vestem a camisa” ao desenvolver o trabalho na escola, revelando, do ponto de vista dos mesmos, o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores.

[...] o Bilac se destaca pelo trabalho, mas não é só infraestrutura, é o trabalho do professor na sala de aula. Se nós tivéssemos uma escola linda maravilhosa, mas temos uma escola maravilhosa devido ao trabalho dos professores e por ter uma equipe comprometida [...] os professores são engajados, se preocupam, de querer que o aluno cresça que o aluno tenha um rendimento, a gente não pode, mas a gente não pode entregar as pontas (ED2).

Os professores diversificam bastante, e isso aprimora o trabalho que é desenvolvido aqui na escola, eles buscam, se esforçam [...] e ainda

complementa: [...] só temos o quadro e o giz, a competência dos professores que faz a educação fluir (ED3).

Entendemos as falas dos professores e da equipe diretiva como divergentes e contraditórias, enquanto os primeiros queixam-se da falta de valorização, não apenas do governo mas também da equipe diretiva, esta afirma a relevância e o comprometimento dos professores, destacando que reconhecem e valorizam o seu trabalho. Diante disso, o que nos parece inevitável destacar é que talvez falte diálogo entre esses dois segmentos, especialmente para tratar questões que afetam o bem-estar desses profissionais, a fim de conjuntamente buscar alternativas viáveis de serem implementadas na escola, incluindo dentre elas o acompanhamento pedagógico, que em um dos turnos, como será evidenciado posteriormente, não acontece.

Segundo Marchesi (2008), no que tange à administração educacional, já foi comprovado que boa parte do equilíbrio emocional dos professores depende das condições de trabalho. Quando a administração oferece formação e apoia os projetos de inovação dos docentes, a probabilidade de que se sintam mais satisfeitos aumenta. Além disso, os professores salientam a interferência dos pais no que se refere ao seu trabalho, questionando muitas vezes a forma de desenvolvê-lo, bem como sua autoridade como profissional formado para exercer sua profissão, como vemos a seguir nas falas das entrevistadas:

Com os pais também está difícil, eles chegam e acham que a escola tem que fazer o que eles querem, o professor é formado, os professores tem habilitação (ED2).

Eu vejo que o grande desafio é a família, daqui pra frente, porque a família não tem mais tempo pro seu filho, não tem tempo pra vir a escola, pra fazer as tarefas com o seu filho e não dá o valor pra escola, não ensina os filhos a darem valor pra escola, valorizar o seu professor (ED3).

Esteve (1999) destaca o fato de que a família, o ambiente cotidiano e grupos sociais organizados, acabaram renunciando às responsabilidades que antigamente desempenhavam no âmbito educativo, exigindo das instituições escolares e dos professores que ajudassem a “ocupar o vazio” que nem sempre tinham a capacidade de preencher. Muito disso se deu devido às transformações dos agentes sociais de socialização tradicionais, destacando a incorporação em massa da mulher no mundo do trabalho e a transformação da família, que fica cada vez menor, inclusive no que diz respeito ao seu universo de convívio e relações. Diante disso,

podemos perceber mais uma vez que aumentam as exigências das famílias quanto ao papel da escola e do professor, na mesma medida em que as famílias não assumem o seu papel diante da educação e responsabilidade pelos seus filhos.

6.1.2 Respondendo a segunda questão de pesquisa

De que maneira as condições de trabalho afetam as formas como o professor assume seu papel nos processos educativos?

Percebemos ao responder essa questão, que alguns aspectos referidos em outras categorias das demais questões de pesquisa se apresentam novamente agora e/ou se assemelham em seu conteúdo. Como tínhamos mencionado anteriormente, as categorias que emergiram não são lineares e fechadas, mas conversam entre si, num movimento constante de interlocução. Dessa forma, estabelecemos algumas categorias que surgiram no decorrer da análise, como vemos no quadro 6:

Quadro 6 – Categorias de análise II

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Categoria 1: Comprometimento como elemento integrante do papel docente	
Categoria 2: Nem sempre é fácil continuar	
Categoria 3: Estratégias para manter-se na profissão	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

6.1.2.1 *Comprometimento como elemento integrante do papel docente*

Nesta categoria, trazemos as falas dos professores entrevistados demonstrando que assumem com dedicação e comprometimento sua função docente, apesar de todas as contrariedades evidenciadas no contexto da escola pesquisada, não deixando que as condições precárias de trabalho afetem seu papel, mesmo reconhecendo que, com melhores condições, seu trabalho teria resultados mais positivos. A seguir, o depoimento de uma professora:

Eu estudo pra fazer os planejamentos, eu não uso os cadernos antigos pra planejar, eu demoro pra planejar, eu pego coisa nova, eu estudo, eu tiro um tempo pra planejar, até porque eu escolhi essa profissão, então eu sabia que era assim. Por mais que eu saiba que é um direito que eu tenho do horário pra planejar e que na prática não tenho, eu pego um momento pra

planejar, pra estudar, eu não tenho esse direito garantido, eu planejo e depois, eu desligo, eu consigo desligar, pra mim isso é tranquilo (P6).

Como podemos perceber a professora destaca a importância de o professor assumir o seu papel de educador, de estar disposto a estudar. Abaixo, a mesma professora complementa, explicando a forma de trabalho adotada, que inclui observar e levar em consideração o interesse dos alunos para então propor o trabalho, em que as vivências e descobertas são compartilhadas no grupo.

[...] eu trabalho por projetos, essa disponibilidade por estudar, que o professor tem que querer estudar, que o professor tem que ser questionador, o professor tem que curiosidade. Então, eu sempre procuro olhar pra eles e ver o que eles têm de curiosidade, o que eles tem pra trazer pra turma, e partir daí trabalhar todos os conteúdos, porque é o mínimo o direito que eles tem de ter aquilo ali, então eu procuro trabalhar a partir de uma temática maior, que seja do interesse deles, e ali eu trabalho muitas coisas além, porque eles são instigados a pesquisar, então todos os dias alguém apresenta uma pesquisa, todos os dias tem uma coisa nova pra compartilhar com os outros, então vai muito além dos conteúdos a serem trabalhados (P6).

Nessa passagem, a professora frisa que os alunos tem o direito de participar de uma boa aula e por isso, procura estar atenta aos seus interesses. A postura profissional adotada pela mesma demonstra o seu comprometimento com a profissão.

Também podemos perceber na fala da próxima professora que a mesma considera indispensável o envolvimento com a profissão, em assumir a responsabilidade pelo seu papel, bem como de envolver as famílias e de poder contar com um grupo de trabalho que colabora, a fim de alcançar o objetivo maior que é ver as crianças felizes, satisfeitas.

Eu sempre tentei dar o meu melhor, pras crianças, envolver as famílias[...]. E tem também o meu grupo [...], a gente se ajuda, não faz tudo igual, mas pensa junto, a gente se une, se ajuda, procura trabalhar em conjunto, isso motiva a gente. Porque ai uma diz: vamos fazer tal coisa? Vamos, vamos fazer, vamos, e se ajuda, e une o que sabe com o que a outra colega sabe, e consegue fazer um bom trabalho; não é o melhor, cem por cento, mas a gente consegue ver um resultado, a gente ver a carinha das crianças, e vê a cara de curiosidade das crianças, e é isso que me deixa em êxtase, a gente pensar e conseguir colocar em prática o que pensou pras crianças [...] (P2).

As professoras a seguir explicitam em suas falas o comprometimento ao assumir a profissão docente com responsabilidade, em valorizar a escola pública e

contribuir, através do seu trabalho, para uma educação de qualidade e que para tal é preciso dedicar tempo.

[...] eu sou uma profissional da educação, eu me sinto comprometida com a educação pública [...]. Eu sou apaixonada pelo que eu faço, eu me dedico aquilo que eu faço, eu me dedico o maior tempo possível pra escola, às vezes eu acho que até se não é um pouco demais. Mas eu sou assim aqui na escola, eu era assim em outra escola, eu sou igual em todas as escolas que eu já trabalhei, seja pública ou privada (P4).

[...] e a minha posição de coordenação aqui também não é fácil, porque tento manter a relação entre os professores, os pais, os alunos, a equipe diretiva superior e ainda mais acatar as decisões do governo, claro que não é fácil, mas tento da melhor forma possível (ED3).

Podemos afirmar que, as professoras demonstram total comprometimento com a profissão, procurando não deixar que as condições desfavoráveis influenciem seu desempenho, assumindo seu papel social, no entanto, é sabido que a precarização das condições de trabalho minimiza os resultados do trabalho docente.

6.1.2.2 Nem sempre é fácil continuar

Esta categoria evidencia que a realidade de desvalorização discutida na questão anterior, leva alguns professores pensar em abandonar a docência, em busca de valorização econômica e social, além de melhores condições de trabalho, revelando um grave problema no cenário educacional atual, em que muitos dos bons professores acabam por abandonar a profissão.

[...] estou pensando em sair da docência, não da educação, já estou fazendo outros concursos, pela questão da desvalorização profissional, mas eu gosto muito de trabalhar com criança principalmente, mas infelizmente a gente vê que não há incentivo social, incentivo pra profissão, então eu penso que eu tenho condições, de estudar e passar em outro concurso na área da educação, que é uma área que eu gosto e estar em uma estrutura melhor de trabalho, de organização do trabalho (P6).

Podemos verificar na fala da professora que a falta de valorização e incentivo social são fatores que assumem uma grande importância na decisão de abandonar a profissão, juntamente com as dificuldades encontradas no contexto escolar já abordadas anteriormente. Percebemos isso quando a mesma professora, que anteriormente falava sobre seu comprometimento em assumir a função docente, ao dedicar-se à mesma, menciona a possibilidade de deixar a profissão, revelando um

quadro preocupante que afeta a realidade de professores que atuam não apenas no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, mas na maioria das escolas públicas.

Um dos professores entrevistados faz outro curso superior, fora da área da educação, e, em conversa, depois que se encerrou a entrevista, disse ter esquecido de mencionar durante a mesma que pretende deixar o magistério assim que concluir e conseguir emprego nessa nova área em que está investindo seus estudos. Justificou essa decisão atribuindo aos aspectos desfavoráveis da profissão no momento atual, como falta de valorização social e salarial, condições precárias de trabalho, dentre outras, evidenciando o descontentamento com a realidade de trabalho em que exerce a docência (D.C. 22/10/2016).

Sobre isso, Jesus (1998, p. 36) destaca “[...] para que a escolha da profissão docente não seja encarada de forma transitória, parecem ser imprescindíveis salários mais competitivos com as outras profissões para as quais são necessárias as mesmas habilitações”.

Fica claro que, com poucos recursos e condições inadequadas de trabalho, muitos professores acabam desistindo do magistério, buscando outras alternativas profissionais, talvez “menos frustrantes”, revelando uma realidade que precisa ser pensada e discutida nos espaços escolares e também pelo governo, a fim de que sejam regulamentadas melhores condições para o exercício da profissão docente.

6.1.2.3 Estratégias para manter-se na profissão

Destacamos nesta categoria as estratégias adotadas pelos professores para manter-se na docência, apesar das adversidades e desafios enfrentados no contexto educacional, como podemos perceber na fala da professora:

[...] a gente tem que aprender a sobreviver na profissão, e a reter o que é positivo e descartar o que não é positivo [...] eu busco em grupos de pesquisa aquele afastamento, que a gente precisa ter, porque senão a gente acaba sendo sufocado, então eu tenho um grupo de pesquisa na universidade que eu participo que é sobre alfabetização, que é um assunto que eu gosto. E também tem outros professores que a gente busca alternativas, se fortalecendo neste sentido. Então pra mim é essencial eu sair daquele lugar que eu estou e ir pra outro lugar pra gente poder refletir, ter outras ideias, pra ver que há outras possibilidades, até pra ver que tem outros lugares bem piores do que o lugar que eu trabalho (P6).

Pode-se dizer que essa professora conseguiu estabelecer uma boa estratégia, procurando privilegiar os aspectos positivos em detrimento dos negativos. Além disso, busca fora da escola outros espaços de discussão, como os grupos de pesquisa, a fim de pensar sua prática, a própria docência, como forma de compartilhar realidades e experiências diferentes.

Nos chama a atenção o fato de que no contexto da escola o espaço para discussão é inexistente ou pouco significativo, tanto que não foi ao menos mencionado, precisando recorrer a outros espaços para reflexionar o seu trabalho e estabelecer trocas (D.C. 20/10/2016).

Outra professora relata conseguir deixar as preocupações da escola na escola, realizando o afastamento necessário para manter-se saudável, no entanto, fala que levou muito tempo para que conseguisse, sofrendo muitas vezes por levar os problemas da escola para casa, revelando como é difícil separar o pessoal do profissional e que só com amadurecimento e experiência na profissão é que isso se tornou possível acontecer.

Eu tinha um problema que eu antes não me desligava da escola, e isso me fazia um sofrimento muito grande, só meu travesseiro sabe o quanto eu já chorei em função disso, de não conseguir me desligar da escola, tive até crises de ansiedade, porque ai tu te envolve com o problema do aluno que vem mal vestido, do pai que bateu na mãe, aquela coisa, mais o problema do professor[...].Hoje não, hoje eu amadureci bastante a ponto de desligar, eu consigo, eu saio daqui eu desligo meu botão, só ligo de novo, quando entro aqui na escola, ai aqui eu sou Bilac[...] (ED3).

Podemos afirmar, em face às múltiplas tarefas que o docente realiza, que muitos desses profissionais têm dificuldade em delimitar seu papel e explicitar aquilo que realmente lhe compete, só alcançando essa capacidade quando consegue refletir sobre tal, sem cobranças exacerbadas sobre si mesmo.

Jesus (1998) confirma essa constatação destacando a importância dos professores não serem demasiadamente exigentes consigo próprios, nem colocarem-se sempre como responsáveis quando os objetivos educacionais não são atingidos. Dessa forma, é imprescindível manter uma visão realista sobre si e suas funções enquanto docente, preservando seu bem-estar.

Também podemos perceber que uma estratégia eficiente adotada por professores como enfrentamento ao mal-estar docente provocado por inúmeras situações contextuais já expressas neste trabalho, é o estabelecimento de parcerias

com colegas, através de implementação de projetos conjuntos, de objetivos que aproximem esses profissionais, como forma de resiliência, visto que favorece o processo de adaptação criativa e a transformação a partir dos riscos e das adversidades. Podemos verificar na colocação da professora abaixo:

O projeto entre séries foi um projeto que surgiu de parcerias, de suprir, de sair dessa solidão docente, sair disso, sentar mais junto, sentar pra estudar, pra conversar [...] e ir se fortalecendo com isso (P3).

Podemos dizer que um professor que tenha sua resiliência melhor desenvolvida, consegue lidar de forma mais coerente com situações adversas, buscando para isso alternativas possíveis de serem concretizadas, como o exemplo anterior e não idealizadas e impossíveis de ser alcançadas, o que pode levar a uma situação de frustração ainda maior. Sobre isso, faz-se necessário considerar que:

Podemos ter uma resiliência aumentada ou diminuída, em função de circunstâncias contextuais em que nos encontremos, mas, fundamentalmente afetada em termos de qualidade pela forma como nos inventamos a nós mesmos, todos os dias, em nossas práticas de vida. Pela forma como criamos e recriamos, cotidianamente nossa imagem própria e nosso gosto pelo que somos e fazemos conosco na docência de nós mesmos (p.44).

Porém, destacamos que é essencial que as instituições de ensino não só estimulem seus docentes a desenvolver a resiliência, mas que os amparem, quando necessário, pois não é possível desenvolvê-la apenas ignorando os problemas existentes, mas propiciando condições para que isso de fato aconteça.

6.1.3 Respondendo a terceira questão de pesquisa

De que forma as questões relativas ao mal-estar condicionam a organização do acompanhamento pedagógico dos professores na escola pesquisada?

Para respondermos essa questão de pesquisa, organizamos duas categorias de análise. A primeira versa sobre a necessidade de haver o acompanhamento pedagógico direcionado aos professores e a segunda, apresenta de que forma a gestão, priorizando as demandas da escola, pode facilitar ou dificultar o trabalho escolar desenvolvido pelos professores. Abaixo, o quadro 7 apresenta as categorias:

Quadro 7 – Categorias de análise III

CATEGORIAS DE ANÁLISE
Categoria 1: Importância do acompanhamento pedagógico/reuniões: espaço de trocas
Categoria 2: Gestão escolar e suas facetas

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

6.1.3.1 Importância do acompanhamento pedagógico/ reuniões: espaço de trocas

Nesta categoria, trazemos expressa na fala dos professores, a necessidade de constituir um espaço de reflexão, que possibilite as trocas de experiências e de partilha de saberes no contexto da escola. Também se faz necessária a promoção de condições para que o acompanhamento pedagógico ocorra a contento, de maneira a contemplar as necessidades dos professores para que possam realizar seu trabalho com qualidade.

Como vemos a seguir, os professores relatam como se dá o acompanhamento pedagógico na escola e a disparidade entre o turno da manhã e da tarde:

Nós temos uma coordenadora pedagógica da manhã que nos acompanha, desde questões metodológicas, de alunos, de tudo, que está ali pra nos ajudar e a tarde quem está na função, não tem perfil para estar na coordenação, sobrecarregando a vice-direção, então eu percebo que a vice-direção está sobrecarregada, percebo à tarde, e o número infinitamente maior que o turno da manhã (P4).

Além disso, a professora abaixo percebe a coordenação se ocupando de funções que não seriam de sua responsabilidade por não haver ninguém que o faça, ressaltando que, dessa forma, os professores ficam sem o devido assessoramento/acompanhamento

A gente não tem orientadora educacional formado pra isso, pra falar com nossos alunos, então a coordenação assume mais essa função e muitas vezes fica mais tratando de atender os pais e alunos do que fazendo a sua função, deixa de lado, esse apoio pedagógico que o professor tem que ter do coordenador pedagógico. Esse coordenador fica só atendendo pais, problemas das famílias, que não seria sua função e isso é um problema pra nós, porque a gente vem recebendo alunos de todos os lugares da cidade, de todas as regiões da cidade. E nosso coordenador pedagógico não dá conta de nos auxiliar nesta questão pedagógica que é tão importante. E isso acaba refletindo muitas vezes na nossa sala de aula, no nosso trabalho enquanto professor (P5).

Esses aspectos são reforçados quando outra professora enfatiza o fato de que a falta de reuniões pedagógicas dificulta a integração e a troca, tanto de informações de maneira geral, quanto de partilha de práticas, de vivências, ressaltando a importância de haver esse espaço instituído dentro da escola.

[...] são coisas que me deixam insatisfeitas e são retiradas da gente coisas em virtude da greve, por exemplo, tiraram a reunião pedagógica, que era muito mais administrativa que pedagógica, mas era o único momento que tinha pelo menos pra enxergar todos os colegas juntos, porque é uma escola muito grande, e a gente não tem esse tempo, seja pra dar uma sugestão, seja pra conversar. Muitas coisas se perdem, tem avisos que muitas vezes eu não recebo, muitos bilhetes que eu tenho que passar para os alunos, para as crianças, fico sabendo porque o irmão do meu aluno que é de outra turma recebeu e o meu não, e comentou. Então, várias questões de comunicação, de falta de comunicação, justamente porque não tem esse espaço e não nos mandam nada por e-mail e o próprio espaço de relacionamento com os colegas, de colaboração [...] (P6).

A mesma professora fala das dificuldades enfrentadas quando não há uma comunicação eficiente, destacando que as informações importantes muitas vezes se perdem. Além disso, frisa a importância do acompanhamento pedagógico para qualificar o trabalho do professor.

[...] eu vejo que falta muito, de juntar todos os 3º anos, todos os 4º anos, de pensar junto, pra ver os conselhos de classe, que antes a gente tinha conseguido junto com a outra coordenadora e que agora não tem mais, que era um tempo que a gente tinha pra conversar, porque as vezes a gente tem angústias, e eu não sei o que que eu faço com esse aluno, se eu aprovo, se eu reprovo esse aluno. Pelo menos uma vez por trimestre a gente tinha pra conversar e pensar junto. Era só a coordenação e os professores daquele ano pra discutir, pra conversar, e isso se perdeu. Eu estou com meu plano de estudos do ano passado, porque disseram que mudou, mas ninguém me passou, aí eu pedi, mas disseram que o computador estava estragado, por isso, por aquilo, então nem na questão do conteúdo não há um acompanhamento, quem dirá da parte pedagógica, não há esse acompanhamento, ninguém sabe direito o que eu estou trabalhando, ninguém sabe, só se alguém escuta o que estou falando quando passa ali, se eu planejo, se eu não planejo, não por controle, mas pra qualificar o trabalho, né? (P6).

Por outro lado, uma das professoras que faz parte da equipe diretiva justifica essa ausência atribuindo-a a dimensão da escola, que, tendo muitas turmas e professores dificulta o acompanhamento pedagógico dos professores, transferindo a eles mais responsabilidades quanto ao seu trabalho.

Talvez por ser uma escola muito grande, acredita-se muito no trabalho do professor, talvez justamente por ser esse tamanho que a escola é, a essa escola é muito grande, porque não tem como estar diretamente, a direção, a

equipe diretiva, na sala do professor é dada muita responsabilidade para o professor (ED3).

No entanto ambas os professores, tanto os que atuam em sala de aula quanto os que fazem parte da equipe diretiva concordam que é necessário existir o acompanhamento pedagógico, para que as dúvidas, as incertezas que angustiam o professor possam ser pensadas em conjunto. Esse acompanhamento é importante, inclusive, em questões relacionadas às condições de trabalho, de planejamento e de relações interpessoais para que de fato, as mudanças possam acontecer, incluindo estratégias que favoreçam o fortalecimento de vínculos entre os colegas.

Eu acho assim que tem propor estratégias de dinâmicas de grupo, direto. A gente enquanto gestor, nos pequenos grupos, e a gente enquanto gestor, quando percebe que as coisas não estão fluindo quanto deveriam, tentar fazer com que cada colega se coloque no lugar do outro e não apenas ignore o contexto, porque se nós somos uma escola, nós somos um coletivo, nós temos que encarar essas dificuldades de relações de frente (ED1).

Eu vejo que atualmente estamos precisando nos reorganizar, conversar mais, pra poder acertar melhor, as coisas, aquelas que nos chateiam, o grupo tá precisando conversar, mas não precisa ser separado, mas algumas vezes, precisa, pra poder conversar e ver o que precisa melhorar neste sentido., o grupo da educação infantil dos anos iniciais, o grupo tá precisando ser ouvido. Precisa ser organizado de outra forma, a gente precisa, as nossas necessidades têm que ser levadas em consideração, a gente tá precisando ser ouvida, pra gente poder buscar alternativas pra melhorar (P2).

Ampliando a análise, fica nítido nas colocações das professoras o anseio das mesmas em sentar juntas, dialogar, pensar em conjunto as questões pedagógicas que permeiam todo o trabalho desenvolvido na escola. Afirmam ser fundamental planejar a fim de que os alunos possam ter na escola, um ensino de qualidade, como vemos a seguir:

Eu acredito que a gente deveria sentar pra pensar sobre as questões pedagógicas com mais clareza, com intenção de fazer algo melhor pro nosso grupo (P5).

[...] o que precisamos fazer, é conversar, dialogar, planejar entre as séries. no grupo tá faltando planejar cada série com sua série, planejar no grupo, por série, por grupos, em conjunto [...] tem que ter a integração, tem que ter um olhar pra cada nível, cada etapa de ensino, porque a escola aqui é mega, super, imensa, mega complexa, cheia de nuances (P2).

Apoiamo-nos em Jesus (1998) ao referendar que o trabalho em equipe é fundamental para resolução de problemas comuns e para o fornecimento de apoio

mútuo, sendo uma das estratégias mais relevantes, não só para prevenção, como para a superação do mal-estar docente, inclusive para realização profissional dos professores e para a inovação e qualidade do ensino. No entanto, salienta que o trabalho em equipe continua sendo muito centrado nos conteúdos curriculares.

[...] Os professores evitam debater sobre as dificuldades que enfrentam em sala de aula [...] e quando os professores abordam a indisciplina dos alunos ou outros problemas profissionais, muitas vezes, limitam-se a “desabafar” e “lamentar-se”, desresponsabilizando-se e não orientando o seu discurso para a resolução de problemas. Neste sentido, os professores trabalham poucas vezes em equipa, e, quando fazem, não orientam a sua interação no melhor sentido, e não utilizam as estratégias mais adequadas (JESUS, 1998, p.79).

Concordamos com Jesus (1998) ao afirmar que um dos maiores causadores do mal-estar é o isolamento, referenciando a necessidade de promover a cooperação e o trabalho em equipe dos professores, centrados em projetos educativos de interesse comum que possibilitem a integração do grupo.

Confirmando essa colocação, algumas professoras explicitam a busca por parcerias para desenvolver um trabalho coletivo, menos solitário.

Inicialmente era uma caminhada bem solitária, era bem solitária mesmo. O que eu fazia na minha sala de aula ninguém ficava sabendo, não conversava praticamente com ninguém e aí nessa solidão a gente vai se encontrando com outros solitários e consegue às vezes consegue criar vínculos, consegue criar estratégias e não ficar tão solitário na docência e conseguir se fortalecer minimamente e fazer as parcerias. O projeto entre séries foi um projeto que surgiu de parcerias, de suprir, de sair dessa solidão docente, sair disso, sentar mais junto, sentar pra estudar, pra conversar e tudo isso pensando no melhor pras crianças, pra escola [...] (P3).

Entendemos pela fala da professora, que ao conseguir estabelecer vínculos com pessoas que fazem parte do grupo de trabalho, os sentimentos de desamparo e solidão passam a dar lugar ao fortalecimento desses profissionais. Da mesma forma, as parcerias e os frutos que elas produzem acabam dando um novo significado para a sua docência, apontando possibilidades de exercê-la com mais alegria e contentamento.

Podemos afirmar que além da valorização salarial, as condições em que o professor exerce a docência também contribuem para motivação dos mesmos ao desenvolver o seu trabalho, confirmando a colocação da professora entrevistada.

[...] só com turmas de menos alunos e com programas menos diretivos, enciclopédicos e extensos é possível aumentar a autonomia dos professores na realização do seu trabalho, permitindo-lhes manifestar sua competência e motivação profissional, bem como dinamizar um ensino personalizado orientado para o desenvolvimento integral dos alunos (JESUS, 1998, p.37).

O mesmo autor menciona as investigações realizadas por Wright (1984), sobre incentivos profissionais, destacando que os professores preferem, sobretudo, incentivos intrínsecos, como a autonomia na realização de programas curriculares, a participação na tomada de decisões relativas ao trabalho que desenvolvem e o reconhecimento de competência na realização deste.

Neste sentido, percebemos na escola investigada que apesar de todas as adversidades encontradas, é possível perceber o estabelecimento de algumas parcerias, o que favorece o sentimento de amparo, de coletividade, permitindo com que o grupo se sinta mais fortalecido para inovar e desenvolver o seu trabalho. No entanto, é necessário que essas parcerias sejam ampliadas e desenvolvidas por todo grupo de professores, mas para isso, é preciso que a escola propicie condições adequadas para que as mesmas possam ocorrer, resgatando o sentido de grupo.

6.1.3.2 Gestão escolar e suas múltiplas facetas

Procuramos delinear nesta categoria a gestão sob a perspectiva dos entrevistados, sendo alvo de elogios e ao mesmo tempo de críticas, o que demonstra que pode ter múltiplas facetas. Podemos afirmar que a forma de atuar da gestão reflete diretamente no desenvolvimento do trabalho escolar.

Concordamos com Paro (2010) ao apontar que a gestão escolar tem como pessoa chave do processo o gestor, que se responsabiliza pela instituição e sua eficiência. Acrescentamos que o gestor também é aquele que pode facilitar ou dificultar o aperfeiçoamento e a busca por formação dos seus docentes, promovendo mudanças necessárias em prol da melhoria do ensino. Trazemos para ilustrar algumas falas:

Eu acredito nisso: que a pessoa que vai buscar mais conhecimento, ela amadurece, ela amplia o seu repertório e reflete no seu grupo de trabalho, traz novas experiências, novas expectativas, novas abordagens, novos assuntos. Isso é questão de amadurecimento, e isso a gente percebe dentro

da nossa escola. Por isso, quando era necessário, a gente acomodava os horários, para que a escola não ficasse prejudicada, nem os funcionários que estavam ali, buscando o conhecimento que depois iria repercutir dentro do próprio grupo de trabalho (ED1).

Podemos perceber que a gestão valoriza a busca do seu grupo de trabalho por formação, incentivando e procurando organizar as condições necessárias para que possa ocorrer, já que entende que quanto melhor a qualificação dos seus professores melhor será sua atuação, refletindo positivamente no contexto da escola. Na fala seguinte, a professora confirma o que uma das representantes da equipe diretiva abordou; o incentivo que é dado aos professores, tanto ao desenvolver seus projetos, quanto de procurar formação:

[...] a questão do desenvolvimento dos projetos não tem como reclamar, que apoiam a gente. Por exemplo: ah, pensei em fazer tal coisa, tal projeto, ah, pode fazer. Eu mesma fui várias vezes falar nas turmas de Pedagogia sobre o projeto que desenvolvemos aqui na escola, e aí eu vou falo com a direção, levo o convite e pergunto se tem como eu ir na universidade falar sobre o trabalho que está sendo desenvolvido, e aí a direção sempre dá um jeito de arrumar alguém pra ficar na minha turma e eu vou, pra poder ir lá divulgar o nome da escola, que querendo ou não, divulga o nome da escola, então eu não tem como reclamar.[...] Assim como tem colegas fazendo mestrado e a escola poderia dizer não, mas a escola dá um jeito, sabe, então parece que mesmo que tenha várias coisas pra melhorar, tem esse lado que não dá pra reclamar (P6).

Entendemos que a gestão desenvolvida na escola, mais do que simples determinações administrativas e pedagógicas, influencia diretamente na formação e atuação de seus professores. Apoiamo-nos em Saviani (1980) quando coloca:

A gestão é responsável por garantir a qualidade da educação, entendida como processo de mediação no seio da prática social global, por se constituir no único mecanismo de hominização do ser humano e a formação humana de cidadãos (SAVIANI, 1980, p.120).

Dessa forma, entende-se que a gestão escolar está associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Trazemos até aqui uma das facetas da gestão, em que o incentivo para o desenvolvimento de projetos e formação dos professores são destacados como positivos.

Na sequência, trazemos outra faceta desta mesma gestão: o descontentamento por parte dos professores entrevistados com a mesma, no sentido de privilegiar alguns em detrimento de outros, ou mesmo de, muitas vezes, não ouvir o que o grupo tem a dizer, revelando a necessidade de refletir sobre qual a alternativa possível para que esse impasse seja superado. Vejamos a seguir a fala de algumas professoras:

Na questão de gestão de pessoas, eu vejo que tem pessoas que estão no cargo não pela questão de competência, mas por qualquer outro motivo, que não é competência (P4).

A gestão tem dois pesos e duas medidas dependendo da pessoa. Por exemplo: muitas regalias, digamos assim, são dadas pela gestão, né? Às vezes a pessoa que tá recebendo essas regalias nem tem culpa de tá recebendo isso, mas aí fica aquela pessoa como culpada né? E o problema tá na gestão. A gestão que deveria gerir esse relacionamento, tratando todos iguais, todos com respeito, e a gente nota que isso não acontece, né? (P3).

E talvez isso, de ser mostrado pra todo mundo, que talvez através da pesquisa, que esse mal-estar está presente, de ser mostrado que a escola tá doente, que os profissionais estão doentes, e começar a ser discutido isso abertamente, né? De apontar quais os problemas, de discutir o que é que tá acontecendo. E isso, de apontar, de falar sinceramente, de discutir, não acontece, não acontece e eu noto assim, que quase todos os professores têm medo de falar, de colocar sua opinião, de falar o que tá acontecendo, que tem medo, medo de represália assim, em relação aos gestores e até mesmo em relação aos colegas (P3).

[...] tem gente que é privilegiada, desde as salas que ocupa, as turmas que escolhe, desde não estar em turma, então infelizmente tem muito jogo de poder, mas aí vão dando uma tapada e ajeitando isso, ajeitando aquilo, pro fulano não reclamar, pro cicrano aquilo e eu vejo que isso prejudica muito, desde as relações da escola, como a relação com as crianças. (P6)

Diante das colocações dos professores, podemos perceber o descontentamento dos professores quanto à forma como a gestão conduz alguns aspectos na escola. Acreditam que há delegações de funções de forma equivocada e que muitas vezes, há privilégios para alguns em detrimento de outros, o que causa desconforto no grupo de trabalho e mesmo nas relações que se estabelecem dentro da mesma. Diante destas colocações fomos buscar respostas a essas questões, também ouvindo a equipe diretiva da escola, uma vez que não estamos aqui para

julgar ou apontar os culpados, mas para tentar encontrar caminhos para sua superação.

Tu tem liberdade de montar a tua equipe e aí uma dificuldade que tu tem tanto de vice como de coordenadores; mas no momento em que faltar professor dentro da sala de aula, por exemplo, tá faltando professor de língua portuguesa, e eu tenho um coordenador de língua portuguesa ou alguém que tá num projeto e é de língua portuguesa, então a preferência é os alunos. Então a equipe é muito frágil diante das exigências do governo. Então uma hora tu tem um vice-diretor, um coordenador, um supervisor e um auxiliar de coordenação e na outra hora tu tem só um vice-diretor pra dar conta de tudo [...] (ED1).

Ao trazer a fala de uma das representantes da equipe diretiva da escola, podemos notar que, a constituição da própria equipe acaba sendo fragilizada devido aos imprevistos e necessidades que vão surgindo no decorrer do ano letivo, mas também entendemos que nem sempre as escolhas realizadas pela mesma irão agradar a todos, visto a dimensão da escola e de perfis profissionais que nela atuam. Por isso, consideramos importante esclarecer como esse aspecto influencia no surgimento de situações que geram o mal-estar ou de bem-estar nos professores, uma vez que envolve não apenas competência profissional, mas também subjetividades.

Concordamos com Stobäus et al. (2011) quando ressaltam que a gestão pedagógica deve criar um ambiente de apoio e acolhimento para que possam ser encontradas soluções para os problemas enfrentados pelos docentes e afirmam que a gestão participativa se apresenta como meio de construção de relações interpessoais éticas e solidárias, que podem ser potencializadas no contexto da escola.

Dessa forma, pode-se dizer que a equipe diretiva possui condições e responsabilidade de estabelecer, manter e modificar o ambiente escolar, causando impacto nas pessoas, especialmente no que se refere aos docentes, contribuindo assim, para a construção de estados de bem-estar e satisfação quanto ao trabalho, autoestima e realização. Tal premissa implica que a gestão seja um fator decisivo na construção de um bom clima de trabalho e convivência entre os membros da comunidade escolar, onde cada um dos seus componentes pode se beneficiar deste estado positivo para o desempenho de suas funções e para a convivência social. No entanto, não podemos desconsiderar os inúmeros aspectos que interferem na

dinâmica da escola e da própria gestão diante das adversidades que ocorrem neste espaço.

Apoiamos Jesus (1998) ao salientar que os gestores escolares têm responsabilidades na dinamização do trabalho em equipe e que as escolas que fomentam a motivação dos professores trabalham mais facilmente na resolução de problemas. Por isso, acreditamos ser necessário um trabalho conjunto, colaborativo e dialógico, em que todos os envolvidos, possam efetivamente ser sujeitos participantes.

6.1.4 Respondendo a quarta questão de pesquisa

Que ações podem compor uma proposta de organização escolar a partir das demandas evidenciadas na pesquisa?

Para responder essa questão levamos em consideração as colocações referendadas pelos entrevistados e que ao longo das análises foram sendo explicitadas como necessárias para pensar uma proposta de organização escolar voltada às necessidades da escola investigada, tendo em vista os elementos intensificadores do mal-estar docente. Dessa forma, sugerimos algumas ações simples, mas que podem impactar positivamente na escola e nas ações dos docentes que fazem parte da mesma.

- Instituição de reuniões semanais para propiciar a troca de experiências e a integração entre colegas, operacionalizando dessa forma, o diálogo, oportunizando enfrentamento do mal-estar docente, quando no fortalecimento dos vínculos entre pares.

- Efetivar o acompanhamento pedagógico dos professores nos turnos manhã e tarde de maneira a atender as necessidades de apoio e suporte, estabelecendo espaço de escuta aos mesmos;

- Adotar o envio de e-mails com o conteúdo das reuniões e avisos importantes facilitando o acesso de todos em tempo hábil, otimizando os momentos de reuniões, planejamento e discussões das demandas evidenciadas na escola pelos professores.

Além dessas ações, trazemos a descrição do produto de forma detalhada na próxima seção.

7 PRODUTO

A Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, determina que: “O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos”.

Também o Plano Pedagógico de Curso (PPC) do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM propõe: “O trabalho final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo; material didático/midiático; projeto ou plano de trabalho de intervenção em contexto educativo, outro desde que corrobore com os princípios e objetivos do curso” (p.24).

Diante destas determinações e analisando os resultados alcançados através da pesquisa realizada no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, propusemos como produto final, a organização de um Programa de Formação Continuada voltado aos professores, como forma de minimizar os elementos intensificadores do mal-estar docente, através de momentos de discussão que impactem positivamente na organização do trabalho escolar, possibilitando que os professores sejam protagonistas do seu fazer. A estruturação do Programa de Formação Continuada consta no Apêndice H.

7.1 RESULTADOS PRELIMINARES DA EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA DO PRODUTO DESENVOLVIDO NA ESCOLA

Tendo em vista que as situações de mal-estar evidenciadas na escola investigada interferem no desenvolvimento do trabalho escolar, refletindo sobremaneira a ação docente, verificou-se que o mesmo é intensificado pela ausência de diálogo e partilha de experiências pelos professores. Diante disso, foi proposto como produto o Programa de Formação Continuada voltado aos professores do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, como estratégia para reestruturação do trabalho escolar no enfrentamento dos elementos intensificadores do mal-estar docente, tendo como desafio promover a integração das pessoas.

Esta proposta de produto já está sendo efetivada e passou por alguns momentos importantes, dentre eles destacamos:

- Devolutiva aos professores da escola e equipe diretiva quanto aos dados alcançados com a pesquisa (março de 2017) em que foram expostos de maneira sistematizada os principais aspectos elencados no decorrer da mesma. Cabe referendar, que, esse primeiro momento promoveu o debate acerca da problemática investigada e lançada a proposta do Programa de Formação Continuada para os integrantes da escola, sendo aceita por todos.

- Levantamento das sugestões e demandas dos professores quanto ao conteúdo da proposta de formação, indicando temáticas que viessem atender suas necessidades formativas, sendo sistematizado o organograma de formação.

- Proposta de elaboração da carta aberta como parte integrante do Programa de Formação, devido ao grande destaque expresso na pesquisa pelos professores à desvalorização social e salarial assumida pelo governo do Estado do RS, (Apêndice C) e destinada ao Excelentíssimo Senhor Governador do Estado, como forma de expressar a indignação e reivindicações dos professores contra as condições precárias em que os mesmos exercem a docência.

Percebemos que ocorreu uma repercussão positiva desse primeiro momento que já foi efetivado. Os professores se empenharam de forma coletiva na escrita da mesma, percebendo nela, uma oportunidade de expor a realidade de desvalorização com que o governo vem tratando os professores, se constituindo em um momento de forte mobilização e integração do grupo, se configurando como instrumento de luta.

Esse momento se efetivou no período em que o magistério estadual se encontrava em greve (março de 2017) e no qual os professores do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac perceberam na proposta da elaboração da carta aberta uma nova forma de se manifestar contra a situação caótica em que a educação se encontra, uma vez que este grupo não aderiu à greve.

A carta aberta ora mencionada foi protocolada na Casa Civil do estado do RS em Porto Alegre, no dia 31 de março por um grupo de professores representantes do corpo docente e agentes educacionais do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac que se disponibilizaram em fazê-lo, com a intenção de sensibilizar o Senhor Governador, visto os inúmeros projetos (PEC) que contêm, como parte de suas

propostas, a retirada dos direitos já conquistados pelos trabalhadores da educação e que estão em pauta para serem votados.

Cabe mencionar que, além disso, por sugestão dos professores da instituição, a carta foi ampliada e disposta em lugares estratégicos da escola para que toda a comunidade escolar tivesse acesso à mesma. Também foi solicitado espaço na Tribuna Livre da Câmara de Vereadores da cidade para sua divulgação, que se deu no dia 27 de abril do corrente ano, e teve ampla aceitação na casa, inclusive com Moção de Apoio e Solidariedade registrada por um dos representantes do poder legislativo do município e que teve plena adesão dos demais legisladores, ficando previsto o seu envio para o Governador José Ivo Sartori. A carta aberta também foi divulgada em outros espaços na mídia escrita e falada, incluindo o Jornal do Almoço, noticiário local, além de ter tido inúmeros compartilhamentos nas redes sociais.

No mês de abril também foi desenvolvido o GTE intitulado “Gestão: como promover a unidade de ação na escola”, conforme previsto no cronograma de formação (05/04), sendo operacionalizado por uma das professoras da escola. Neste espaço foi possível discutir através do texto de Tedesco (2012) intitulado “Aprender a viver juntos”, aspectos indispensáveis para pensar a construção de uma unidade de ação que contribua para a organização de um trabalho colaborativo, tendo a gestão da escola como parceira para efetivação da mesma. É possível afirmar que esse momento promoveu repercussões positivas, resultando na aproximação do grupo e entrosamento ao pensar junto o coletivo da escola.

Os demais Grupos de Trabalho e Estudo (GTE) continuarão ocorrendo durante todo o ano de 2017, conforme previsto no Programa de Formação Continuada de que trata esta pesquisa.

8 CONCLUSÕES DA PESQUISA

Ao finalizarmos a pesquisa que denominamos: **Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas**, inserida na Linha de Pesquisa LP2- Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM, chegamos a algumas conclusões, sem, no entanto deixar de ressaltar que sua temática não se esgota com o término da mesma.

Retomando-se o objetivo deste estudo, que foi compreender como as formas de desenvolvimento do trabalho escolar podem ser orientadas a partir das demandas geradas pelas situações de mal-estar vividas pelos professores no âmbito de uma escola pública de educação básica, traçamos o caminho metodológico que passamos a seguir com o intuito de chegar às possíveis respostas ao problema: Que condicionantes interferem na participação dos professores nos processos de organização e desenvolvimento do trabalho escolar face às situações de mal-estar docente?

Dessa forma, retomando a primeira questão de pesquisa que versa sobre como se caracterizam os elementos identificados como intensificadores do mal-estar docente na escola investigada, podemos constatar que estão relacionados:

a) As precárias condições de trabalho encontradas na escola sob a forma de sua infraestrutura e falta de recursos materiais e humanos, revelando um quadro desolador de abandono das escolas por parte do governo estadual.

b) Falta de coletividade e partilha de experiências entre o grupo de trabalho, que se amplia pela ausência de reuniões e acompanhamento pedagógico, se estabelecendo a competitividade, o que acaba por revelar a necessidade de se instituir um espaço em que o diálogo e as trocas possam ser operacionalizados.

c) Desvalorização profissional, evidenciada pela baixa remuneração salarial dos professores e, atualmente, ocorrendo de forma parcelada, o que gerou movimento legítimo de greve por um período de 53 dias, uma das maiores greves ocorridas nos últimos dez anos. Também vem se somar a desvalorização do trabalho realizado na escola por parte dos próprios colegas e da equipe gestora, causando forte sentimento de desânimo nos professores.

d) Repasse das responsabilidades das famílias aos professores, aumentando as exigências sobre o trabalho docente.

Podemos perceber que são inúmeros os fatores que levam ao mal-estar, desde o contexto de trabalho, que precariza as condições efetivas da ação docente, perpassando pelas relações interpessoais que são afetadas pela ausência de diálogo, ampliadas pela falta de momentos e espaços de discussão do grupo, bem como de acompanhamento pedagógico, o que inviabiliza a partilha de experiências. Além disso, a desvalorização social e salarial da profissão é reforçada pelas exigências cada vez maiores sobre os professores pelo governo e pelas famílias, revelando um quadro de descaso pela educação e por quem faz dela, sua profissão, os professores.

Em relação à segunda questão de pesquisa que procura responder de que maneira as condições de trabalho afetam as formas como professor assume seu papel nos processos educativos, podemos inferir que os professores sentem que a eficiência do seu trabalho é prejudicada pelas condições precárias existentes na escola (infraestruturais, materiais, ausência de reuniões e acompanhamento pedagógico), no entanto, afirmam empenhar-se para desenvolver da melhor maneira possível a sua função, empregando inclusive recursos financeiros próprios para o desenvolvimento da mesma. Além disso, alguns professores da escola desenvolvem projetos inovadores em parceria com os colegas que refletem positivamente nos resultados alcançados inclusive no IDEB, e são reconhecidos pela equipe diretiva como professores que “vestem a camisa”, realizando um trabalho com excelência.

A terceira questão de pesquisa procura definir de que forma as questões relativas ao mal-estar condicionam a organização do acompanhamento pedagógico dos professores na escola investigada, a partir da qual podemos concluir que há duas realidades diferenciadas; enquanto os professores do turno da manhã tem todo o assessoramento necessário ou dentro do que é possível, visto as diversas demandas que o coordenador pedagógico assume, há também a falta de acompanhamento pedagógico dos professores no turno da tarde. Essa disparidade foi ampliada pela ausência das reuniões pedagógicas que passaram a deixar de ocorrer devido à reposição das aulas referentes à greve (ano letivo 2016), que se estendeu inclusive aos sábados e adentrou até o final do mês de janeiro, impossibilitando esses momentos.

A partir dos resultados dos dados da pesquisa, propusemos como ações que podem vir a auxiliar na organização escolar com intuito de atender as demandas evidenciadas:

a) Maior acompanhamento pedagógico aos professores dos turnos manhã e tarde, se efetivando como momento de escuta dos mesmos;

b) Estabelecimento de espaço para reuniões o qual já foi reestruturado e voltaram a acontecer. As reuniões passaram a ser semanais (nas quartas-feiras), revelando uma preocupação da equipe diretiva com esse aspecto que se mostra primordial para um bom desenvolvimento do trabalho docente. Cabe destacar que esses momentos de discussão ajudam a fortalecer e integrar o grupo e a ação docente, auxiliando dessa forma, no enfrentamento do mal-estar.

c) Além disso, foi proposto como parte integrante da organização do trabalho escolar e como forma de enfrentamento do mal-estar docente, um Programa de Formação Continuada (Grupos de Trabalho e Estudo/GTE) voltado aos professores e equipe diretiva da escola, tendo em vista as sugestões que emergiram do grupo por ocasião do primeiro e que já está sendo efetivado na escola desde março e que se estenderá por todo o ano letivo de 2017.

Como mencionado anteriormente foi realizado um importante momento de devolutiva aos professores da escola e equipe diretiva quanto aos dados alcançados com a pesquisa, em que foram expostos de maneira sistematizada os principais aspectos elencados no decorrer da mesma. Cabe referendar, que, esse primeiro momento promoveu o debate acerca da problemática investigada, em que os professores puderam utilizar o espaço para colocar suas opiniões, reafirmando a relevância de estruturar intencionalmente momentos para discussões e busca de alternativas conjuntas para as problemáticas enfrentadas no âmbito da profissão.

Devido ao grande destaque dado na pesquisa pelos professores à desvalorização social e salarial dada pelo governo do Estado do RS, foi proposta e elaborada junto aos professores uma carta aberta destinada ao Excelentíssimo Senhor Governador do Estado (momento integrante do cronograma de formação), expressando a indignação e reivindicações dos professores como forma de protesto contra as condições precárias em que os professores exercem a docência.

Podemos afirmar que não esperávamos uma repercussão tão grande da carta aberta como o que ocorreu. Entendemos que esse movimento tomou força pelo fato dos professores terem se percebido como protagonistas na elaboração e divulgação

desse instrumento de luta que foi proposto na escola por ocasião da elaboração do produto para essa dissertação, o que nos deixa muito satisfeitos e confirma a importância de serem propostas ações coletivas em que os professores possam sentir-se valorizados.

Esse movimento legítimo de recusa à retirada dos direitos dos trabalhadores se constituiu num momento histórico, em que os professores assumiram o lugar de destaque na luta pelos seus direitos e por uma escola pública e de qualidade para todos. Além disso, o envolvimento de todos na escrita e divulgação da carta aberta representou um momento muito significativo, resgatando de certa forma, a autoestima dos professores e agentes educacionais, fortalecendo na mesma medida, o grupo, uma vez que uniram esforços para que a mesma representasse da melhor maneira possível, a categoria. Além disso, o segundo momento de formação realizado, o GTE Gestão: como promover a unidade de ação na escola, possibilitou discutir estratégias possíveis de serem desenvolvidas no contexto da escola, em que podemos perceber o envolvimento do grupo na mesma, uma vez que os professores estão se percebendo como importantes neste movimento, que está integrando e porque não dizer, recuperando o sentido de grupo.

Portanto, procuramos através desses encaminhamentos minimizar os efeitos do mal-estar em que grande parte dos professores se encontra, propiciando-lhes espaços de discussão e formação, dando-lhes voz aos seus anseios e reivindicações, resgatando sua condição de autor da sua profissão.

Concluimos que para minimizar o mal-estar docente, os professores devem perceber a possibilidade de sua existência em si e nos seus colegas, bem como o significado de seus sintomas e identificar os potenciais fatores que podem estar contribuindo para a instauração dessa situação. A identificação do mal-estar docente é necessária para que se possam utilizar estratégias de enfrentamento, elegendo prioridades; organizando o tempo de trabalho e o destinado à família; estar disposto a melhorar suas relações interpessoais com os colegas e se fortalecer enquanto grupo de trabalho, além de desenvolver a resiliência como forma de superar os desafios enfrentados na profissão.

Quanto à atuação da gestão escolar, deve procurar cultivar e manter um ambiente de trabalho acolhedor para os educadores, incentivando o diálogo entre os professores e o trabalho em equipe, além de dar o *feedback* positivo pela competência, participação e envolvimento dos docentes, contribuindo para a

motivação dos mesmos. Também se faz necessário instituir momentos para reuniões e acompanhamento pedagógico dos professores, além da promoção de programas de formação continuada, suscitados a partir das necessidades evidenciadas.

Além disso, torna-se imprescindível que a esfera governamental passe a dar maior valorização aos professores e se comprometa em manter os direitos dos trabalhadores em educação, visto que na atualidade essa realidade está distante do ideal; maiores investimentos na educação básica, melhorando as condições de trabalho nas escolas; o aumento dos salários dos professores; a diminuição do número de alunos por turma, bem como a promoção de políticas públicas e investimentos que priorizem a educação.

Diante dessas colocações, podemos dizer que alcançamos o objetivo proposto com a pesquisa, mas salientamos que ainda deixa inúmeras possibilidades e sinalizações, como pressupostos que podem vir a embasar futuras investigações. No entanto, não somos ingênuas em acreditar que alcançamos a globalidade de tudo, ao contrário, sabemos que esta pesquisa trouxe uma pequena amostra de tantas possibilidades que havia ao fazer escolhas e traçar os objetivos, e ainda, que nossa interpretação é sempre parcial dos fatos. Afinal, uma pesquisa é sempre inconclusa, sempre deixa reticências e desafios que se renovam todos os dias.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. M. R., ALMEIDA, S. F. C. de. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.
- ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revisada e ampliada, Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças ocupacionais e acidentes de trabalho**. Brasília, 1999. Disponível em: < <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencasrelacionadastrabalho1.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde do Brasil; Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. **Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001.
- CANÁRIO, R. **A Escola tem Futuro? Das Promessas às Incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARLOTTO, M. S. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>> Acesso em: 24 maio de 2015.
- CARVALHO, D. P. de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Formação de Professores para a Educação Básica. **Ciência e educação**, vol.5, n. 2, Bauru, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>> Acesso em: 24 maio 2015.
- CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação / Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.
- CUNHA, M. I. Proletarização do Trabalho Docente. In. MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2009.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP, EDUSC.1999.

_____. J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quarteto, 1999.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAMA, M. E. R. **Elementos constitutivos do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: prescrições, atividades e ações**. Santa Maria, RS: UFSM, 2011. 342 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

GAMA, M. E. R.; TERRAZZAN, E. A. **O trabalho docente em uma escola pública de educação básica: entre a complexidade e a simplificação**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, M; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L.C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>> . Acesso em: 24 fev. 2016.

IEEOB, **Projeto Político Pedagógico: articulando prática e teoria**. Instituto de Educação Olavo Bilac. Portaria de Reconhecimento Nº 00111 de 19/04/2000 – D.O. DE 20/04/2000. Santa Maria, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. A. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: Produção de conhecimento e qualidade de ensino**. Tese (Doutorado Ciências Humanas Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

JESUS, S. N. de. **A motivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores**. Aveiro: Estante Editora, 1996.

_____. **Bem-estar dos professores: estratégias para a realização e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. **Professor sem stress:** realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica:** do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008. Tradução Magda França Lopes.

LEÃO, R.F de. A saúde do profissional e as condições de trabalho. **[Entrevista veiculada na edição Revista Retratos da Escola, v. 6, n. 11, p. 301-313, jul./dez. 2012]**. Disponível em: <
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/211/399>>. Entrevista concedida à Revista Retratos da Escola. Acessada em: 12 jun. 2016.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **Trabalho:** fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa. Campinas: Papirus, SP, 1999.

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

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** glossário. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa.** Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, J. J. M. STOBÄUS, C. D.; AUTO-IMAGEM, AUTO-ESTIMA E AUTO-REALIZAÇÃO: QUALIDADE DE VIDA NA UNIVERSIDADE. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 7, p. 83-88, n. 2006.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor.** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; DORNELLES J. Jr. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação.** Porto Alegre, ano XIX, v. 19, n. 31, 1996. Disponível em
 <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RIAsstrasVUUJ:www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Formacao_De_Professores/Trabalho/06_20_08_O_MAL-ESTAR_NA_DOCENCIA_CAUSAS_E_CONSEQUENCIAS.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 31jul. 2016.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora Ltda, 1991.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, D. A. ; ASSUNÇÃO, A. A. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 107, maio/ago, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>> Acesso em 15 maio 2016.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 3, 2010.

PASCHOAL, T.; TAMAYO, A. Construção e validação da Escala de bem-estar no trabalho. **Avaliação psicológica**, Porto Alegre , v. 7, n. 1, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 jul. 2016

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, jun. 2013. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5926>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. PORTARIA NORMATIVA nº 17, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2009. Disponível em: < <http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n17-28-12-2009/index.html>>. Acesso em 12 fev.2017.

BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso de Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. Disponível em < http://w3.ufsm.br/pppg/wp-content/uploads/2016/03/PPC_CEGE_aprovado-2014.pdf>. Acesso em 12 fev.2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortes/ Autores Associados, 1980.

SANTOS, B. S. dos; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Processos motivacionais em contextos educativos. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. especial, p. 297-306, out. 2007. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8578/2/Processos_Motivacionais_em_Contextos_Educativos.pdf> Acesso em: 10 jun. 2016.

SANTOS, D. L. **A influência da gestão escolar no bem-estar docente:** percepções de professores sobre líderes educacionais de uma escola particular de Porto Alegre. Dissertação [Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012. Disponível em <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3730>>. Acesso em 10 jan. 2017.

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAN, V. A. R. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Psicologia. Teoria e Pesquisa**, v. 24, p. 201-209, n. 2008.

SIMÃO, A. M. V. FLORES, M. A. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. Edições Pedagogo Ltda. Portugal, 2009.

STOBÄUS, C. D.; et al. Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.2, n.1, jun. 2011. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:d4laWxc1QycJ:revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/download/8674/6642+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 31 jul. 2016

STOBÄUS, C. D.; TIMM, E. Z. , MOSQUERA, J. J. M., Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Educação** (Porto Alegre), v. XXXI, p. 39-45, n. 2008.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. dos. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, out. 2007a. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8580/2/Grupo_de_Pesquisa_mal_estar_e_bem_estar_na_docencia.pdf> Acesso em: 31 jul. 2016

STOBÄUS, C. D.; **Desempenho e auto-estima em jogadores profissionais e amadores de futebol**. Análise de uma realidade e implicações educacionais. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TEDESCO, Juan Carlos. **Qualidade da educação e políticas internacionais**. Brasília: Liber Livro, 2012.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2755/2103>> Acesso em: 31 jul. 2016.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1994.

ZACHARIAS, J. **Bem-estar docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

Disponível em <<http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/bitstream/10923/2874/1/000437549-Texto%2BCompleto-0.pdf>> Acesso em: 20 out 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES

Grupo de Pesquisa
DOCEFORM
Docência, Escola e Formação de Professores
[http://dgp.cnpq.br/diretorio/fontes/detalhegrupo.jsp?grupo=03277088KU1A5E]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO

ROTEIRO QUESTIONÁRIO

PROFESSOR (A) PARTICIPANTE				
Nome:				
Idade:				
Estado civil:				
Tem filhos? Quantos?				
Formação	Curso de graduação:			
	Curso complementar			
Atuação	Disciplina(s)			
	Série/Ano			
	Tempo de serviço no magistério			
	Carga horária			
	Turnos de trabalho			
	Locais de trabalho (escolas)			
	Tempo de deslocamento de uma escola a outra (caso haja)			
	Número de alunos que atende diariamente			
Contatos	E-mail			
	Telefones	Res.	()	Cel. ()
	Gostaria de participar de entrevista posterior	Sim	()	Não ()

APÊNCICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Quadro de Apoio para a Realização da Entrevista	
1. Agendamento da Entrevista	
<ul style="list-style-type: none"> • Contatar a Diretora da escola, para apresentar a pesquisa intitulada “Organização e desenvolvimento do trabalho escolar e suas relações com as situações de mal-estar vividas pelos professores em uma escola pública de educação básica” • Agendar a entrevista com os professores participantes • Confirmar o agendamento com os professores participantes com um dia de antecedência 	
2. Organização da Realização da Entrevista	
<ul style="list-style-type: none"> • Preparar materiais para a realização da entrevista: gravador, caderno para registro • Seguir o Quadro de apoio para a Realização de Entrevista 	
3. Preâmbulo da Entrevista	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se, como _____ (conforme opções abaixo) e como membro do grupo de pesquisa DOCEFOM <ol style="list-style-type: none"> 1. Aluna do curso de pós-graduação Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional 2. Professora do Ensino Básico • Apresentar as intenções do estudo em termos da pesquisa mais abrangente e relacionar essas intenções com a necessidade desta entrevista • Pedir autorização para gravar a entrevista e explicar a necessidade e importância desta gravação • Depois de transcrita a entrevista o material ficará a disposição do entrevistado • Oferecer ao entrevistado (a) um panorama geral de como vai se desenvolver e entrevista 	

ROTEIRO DE ENTREVISTA

REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA			
Nome da escola:			
Local da entrevista:			
Entrevistador(a):			
Equipamento de gravação:			
Data:			
Dia da semana:			
Horário de início:			
Horário de término:			
Duração:			
ENTREVISTADO (A)			
Nome:			
Formação	Curso de graduação:		
	Curso complementar:		
Atuação	Disciplina(s)		
	Série/Ano		
Contatos	E-mail		
	Telefones	Res.: ()	Cel.: ()

1. Formação e percurso profissional

1. Fale sobre como ocorreu seu processo de formação para docência
2. Comente sobre como aconteceu sua escolha pelo magistério, se já pensou em ter outra profissão
3. Descreva quando e como se deu o seu ingresso no magistério
4. Conte como foi o seu ingresso (há quanto tempo), no Instituto de Educação Olavo Bilac (fatos/aspectos que marcaram)
5. Fale como é sua relação com os colegas de trabalho, alunos
6. Como é ser professor nesta instituição de ensino? Poderia descrever?

2. Fatores de satisfação /insatisfação no trabalho

1. Descreva como você se sente/pensa quando está vindo para a escola
2. Aspectos que lhe motivam/lhe deixam desconfortável na escola
3. Fale a respeito da sua relação/interação com os colegas, alunos da escola
4. Comente sobre suas vivências na escola
5. Comente qual sua sensação quando está terminando sua jornada diária de trabalho

3. Percepções sobre a escola

1. Descreva como você percebe a escola nos aspectos:
 - Infra- estruturais
 - Recursos materiais
 - Gestão das pessoas que fazem parte da escola (distribuição de funções/tarefas)
 - Acompanhamento pedagógico dos professores
 - As relações que se estabelecem dentro da escola entre colegas (professores/professores; equipe diretiva/professores; alunos/professores; professores/funcionários)
2. Comente como você percebe e atua diante das limitações e possibilidades existentes no contexto do Instituto de Educação Olavo Bilac
3. Descreva quais os principais desafios vivenciados por você enquanto integrante do corpo docente da escola e as possibilidades

APÊNCICE C – CARTA ABERTA (PROTOCOLADA NA CASA CIVIL DE POA)



Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

Portaria de Reconhecimento nº 00111 de 19/04/2000 – D.O. de 20/04/2000

Rua Conde de Porto Alegre nº 655, Rua Olavo Bilac nº 528 e Rua Cel Niederauer, 1135 *Santa Maria - RS*

CARTA ABERTA AO EXCELENTÍSSIMO SENHOR GOVERNADOR JOSÉ IVO SARTORI

Excelentíssimo Senhor Governador, José Ivo Sartori, somos professores e agentes educacionais do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, uma das maiores escolas da 8ª CRE, escola tradicional de Santa Maria e região, com um dos melhores índices do IDEB no ano de 2015, referência na luta pela educação há 115 anos. A escola atende uma média de 1.700 alunos, caracterizada por ser a única escola da cidade que oferece, ainda hoje, o Curso Normal, formadora de futuros professores e contempla um número significativo de professores e agentes educacionais.

Vimos, por meio desta, manifestar nossa insatisfação e contrariedade quanto ao pacote de medidas encaminhadas à Assembleia Legislativa do Estado, que atinge sobremaneira a educação rio-grandense.

Nós, educadores e agentes educacionais, que trilhamos historicamente um caminho de lutas e conquistas, em prol de melhorias e qualidade na educação, não podemos ficar omissos e insensíveis diante da iminência real das perdas de nossas garantias trabalhistas adquiridas de forma árdua. Causa-nos espanto o fato de que o nosso estado, na região Sul, é o que menos valoriza e remunera os trabalhadores da educação, inclusive não pagando o piso nacional, que foi estipulado em lei.

Além disso, podemos destacar que vivenciamos uma situação desesperadora, com um número expressivo de professores e funcionários em situações degradantes de penúria por sucessivos parcelamentos, desencadeando uma total desestrutura no orçamento e organização familiar.

Não são poucos os que estão em atestado médico, trabalhando, na maioria das vezes, ao extremo de suas condições físicas e psicológicas, chegando, muitas vezes, à exaustão. Esta situação se intensifica ainda mais com a dramática condição em que se depara o professorado gaúcho, com salas de aula superlotadas, precária infraestrutura e deficiência de recursos materiais e humanos, sobrecarga de trabalho, sem falar em práticas que se tornaram habituais na maior parte das escolas, como vendas de rifas, risotos, brechós dentre outros, papel este, que não nos compete como educadores que somos.

Essa triste realidade agrega, também, um número alarmante de profissionais adoecidos, estressados, depressivos. Sabe-se até que colegas de profissão já tentaram suicídio em decorrência do grave quadro em que se encontra o profissional da educação. Deparamo-nos, ainda com muitos educadores e funcionários que recorrem humilhantemente, a uma

complementação salarial, os conhecidos "bicos", para garantir a sua sobrevivência e de suas famílias. Convém ressaltar que presenciamos de forma lamentável o abandono da profissão pelo desgosto e desvalorização, além da significativa diminuição da procura dos jovens pela carreira do magistério, revelando o caos que a educação pública está mergulhada.

O sistema educacional necessita de bons profissionais à medida que aumentam as exigências que lhe são atribuídas e, conseqüentemente, deveria haver maior valorização social e salarial. No entanto, o cenário apresenta-se degradante, revelando a fragilização da nossa realidade no contexto educacional.

Excelentíssimo Senhor Governador José Ivo Sartori, a grandeza de um estado como o nosso Rio Grande, que sempre foi enaltecido no panorama brasileiro, por célebres conquistas, não pode ficar insensível diante de dantescos retrocessos.

Comungamos da ideia de que um Estado só se faz grandioso se a educação representar um dos seus pilares, visto que a mesma é um dos mais efetivos meios para o desenvolvimento integral do ser, para constituir-se como sujeito histórico, ativo e transformador na sociedade.

Senhor José Ivo Sartori, como maior representante do povo gaúcho, solicitamos veementemente a Vossa Excelência, que reconsidere e mantenha os nossos direitos conquistados, consagrados e legitimados, pois, através do nosso trabalho, primamos pela formação e educação de milhares de estudantes gaúchos, e, dessa forma, estamos contribuindo para a construção de um Rio Grande melhor.

Diante disso, estamos dispostos a debater conjuntamente medidas que tenham o objetivo de evitar retrocessos ao banir direitos conquistados, pois Vossa Excelência recebeu o aval e a credibilidade do povo gaúcho para governar em prol da população. Por isso, Senhor José Ivo Sartori, recorreremos para sua sensibilidade em garantir, zelar e manter nossas conquistas, que perpassaram por diversas gerações.

OBS: Como se trata de uma carta aberta será amplamente divulgada em todos os meios de comunicação, pois a sociedade precisa saber com profundidade, o que uma categoria tão importante vem sofrendo cada vez mais para conseguir exercer com dignidade a sua profissão.

Professores e agentes educacionais do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

Santa Maria, 30 de março de 2017.

CASA CIVIL
ARQUIVO E PROTOCOLO
PROT. 11231/2017
DATA: 31/03/17
HORA: 10h
NOME: R. L.

APÊNCICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL (PPPG)
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Organização e desenvolvimento do trabalho escolar e suas relações com as situações de mal-estar vividas pelos professores em uma escola pública de educação básica

Pesquisadora responsável: Profa. Dra Maria Eliza Rosa Gama

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/PPPG/Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Telefone para Contato: (55) 9900-7167

Local da coleta de dados: Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados por meio de entrevistas individuais com professores (as) da educação infantil e anos iniciais, diretora e coordenadora(s) pedagógica(s) dos turnos manhã e tarde. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Profa. Pesquisadora Maria Eliza Rosa Gama, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa está sob apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Santa Maria, 27 de setembro de 2016.

Silvia Regina Basseto Tolfo
Acadêmica Pesquisadora

Maria Eliza Rosa Gama
Pesquisadora Orientadora

APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL (PPPG)
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Carta de apresentação da pesquisadora

Santa Maria, RS, 27 de setembro de 20 16.

Prezada Sra. Meri Musa Nogueira, diretora do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac,

Por meio desta apresentamos a acadêmica Silvia Regina Basseto Tolfo, matriculada no 3º semestre do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “Organização e desenvolvimento do trabalho escolar e suas relações com as situações de mal-estar vividas pelos professores em uma escola pública de educação básica”. O objetivo do estudo é “Compreender como as formas de desenvolvimento do trabalho escolar podem ser orientadas a partir das demandas geradas pelas situações de mal-estar vividas pelos professores no âmbito de uma escola pública de educação básica”.

Nessa oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac através da coleta de dados por meio de entrevistas individuais com professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com a diretora e com a(s) coordenadora(s) pedagógica(s) dos turnos manhã e tarde. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em proporcionar aos sujeitos da pesquisa a participação voluntária, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos participantes. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de ampliação de conhecimentos sobre o tema desse estudo. Em caso de dúvida você pode entrar em contato com a coordenação do PPPG, pelo telefone (55) 3220-8450, ou pelo e-mail pppg@ufsm.br.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Maria Eliza Rosa Gama
Professora orientadora

APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão
Educativa
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão
Educativa

Eu, Méri Musa Nogueira, abaixo assinado, responsável pelo Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, autorizo a realização da pesquisa “Organização e desenvolvimento do trabalho escolar e suas relações com as situações de mal-estar vividas pelos professores em uma escola pública de educação básica”, a ser conduzida pela pesquisadora Silvia Regina Basseto Tolfo.

Fui informada, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, RS, 27 de setembro de 2016.

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Méri Musa Nogueira".

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Méri Musa Nogueira
Diretora
Ident. Funcional 1622269/02

Instituto Estadual de Educação
“OLAVO BILAC”
Portaria de Reconhecimento N.º 00111
de 19/04/2000 - D.O. de 20/04/2000
SANTA MARIA - RIO GRANDE DO SUL

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL (PPPG)
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “Organização e desenvolvimento do trabalho escolar e suas relações com as situações de mal-estar vividas pelos professores em uma escola pública de educação básica”.

O objetivo da pesquisa é Compreender como as formas de desenvolvimento do trabalho escolar podem ser orientadas a partir das demandas geradas pelas situações de mal-estar vividas pelos professores no âmbito de uma escola pública de educação básica. Os procedimentos de coleta de dados verbais serão da seguinte forma: realização de entrevistas individuais com professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com a diretora, vice-diretora dos anos iniciais e com a (s) coordenadora(s) pedagógica (s) que trabalham nos turnos da manhã e tarde nesta escola que aceitarem participar da pesquisa e serão registradas por meio de gravador de áudio e anotações.

Existe um risco mínimo para os participantes da pesquisa, no sentido de que você pode sentir algum desconforto ou intimidado (a) durante a realização da entrevista. Nesse sentido, fica garantido o seu direito de desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo. A relevância da sua participação na pesquisa se justifica pelo fato de estará contribuindo para a ampliação de conhecimentos sobre a temática. Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

As pesquisadoras irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, sendo que suas falas não serão identificadas com seu nome, apenas por meio de nomes fictícios. Os dados coletados ficarão arquivados em completo sigilo na sala 3353C do centro de educação na UFSM, sob a responsabilidade da Sra. Maria Eliza Rosa Gama (orientadora da pesquisa), por um período de cinco anos. Após esse período os dados serão completamente apagados e/ou destruídos. Os dados coletados serão utilizados com o único propósito de execução deste estudo, podendo ser citados no relatório da pesquisa, em eventos e em artigos de cunho científico, mas de forma anônima. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada na sala 3353C do centro de educação na UFSM e outra será fornecida a você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa Organização e desenvolvimento do trabalho escolar e suas relações com as situações de mal-estar vividas pelos professores em uma escola pública de educação básica, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. A acadêmica e pesquisadora Silvia Regina Basseto Tolfo certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei contatar a acadêmica Silvia Regina Basseto Tolfo por meio do telefone (55) 9629-7217, ou a professora orientadora Dra. Maria Eliza Rosa Gama no telefone (55) 9900-7167, ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, sito à Av. Roraima, 1000, Prédio da Reitoria, 2º andar, Sala do Comitê de Ética, Cidade Universitária, Bairro Camobi, Santa Maria, RS, no telefone (55) 3220-9362 e/ou pelo e-mail cep.ufsm@gmail.com.

Declaro que concordo em participar desse estudo, ciente de que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar.

Sim Não

Aceitando em contribuir com a pesquisa, concordo com a citação das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício, em publicações associadas com a pesquisa.

Sim Não

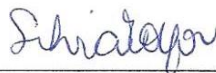
Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Sim Não

Santa Maria, RS, _____ de _____ de 20__

Nome do participante

Assinatura do Participante



Silvia Regina Basseto Tolfo
Pesquisadora



Maria Eliza Rosa Gama
Orientadora

APÊNDICE H – PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADA AOS PROFESSORES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC/2017

Título do estudo: Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama

Pesquisador (a): Silvia Regina Basseto Tolfo

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/ Centro de Educação (CE) Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Justificativa:

Abordar o mal-estar docente envolve muito mais do que pesquisar uma temática advinda dos contextos escolares, significa mergulhar no interior da profissão; nas formas em que se desenvolve o trabalho escolar, procurando identificar os condicionantes do seu surgimento, quais são os indicativos da sua existência, de que forma eles se manifestam e ainda, de que maneira é possível pensar alternativas para sua superação dentro da escola, espaço no qual os professores se fazem docentes e permanecem, via de regra, durante toda sua vida profissional.

Dessa forma, procurou-se através da pesquisa intitulada “Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas”, inserida na Linha de Pesquisa LP2- Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM, compreender como as formas de desenvolvimento do trabalho escolar podem ser orientadas a partir das demandas geradas pelas situações de mal-estar vividas pelos professores no âmbito de uma escola pública de educação básica. A análise dos dados propiciou a caracterização dos principais elementos intensificadores do mal-estar docente que influenciam no trabalho escolar da instituição na qual foi realizado o estudo. Dentre eles destacaram-se:

- Precariedade das condições de trabalho: infraestrutura, falta de recursos materiais e humanos;
- Fragilidade das relações interpessoais (coletividade x competitividade);
- Desvalorização social e salarial dos professores;
- Falta de momentos para discussão e de maior acompanhamento pedagógico;

- Ausência de diálogo;
- Repasse da responsabilidade das famílias para os professores;

Diante dos aspectos relacionados, percebeu-se a necessidade de criar espaços para discutir os aspectos que angustiam os professores, além de fortalecer o sentido de grupo, num entendimento de que a escola é um lugar não apenas de trabalho, mas de formação profissional, que deve propiciar a qualificação e investimento em seus profissionais. De acordo com Canário (2006):

A otimização do potencial formador dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formadoras que propiciem que as experiências vividas no cotidiano profissional transformem-se em aprendizagens, marcado pela reflexão e pesquisa (CANÁRIO, 2006, p.74).

Dessa forma, propomos um processo de formalização de experiências, em que as interações coletivas, as formas como se organiza o trabalho na escola e as situações nela vividas constituam recursos fundamentais para pensar a formação. Neste espaço que ora propomos, o professor forma-se a partir de um trabalho sobre si mesmo, da ação dos outros e da influência do contexto de trabalho em que está inserido.

Segundo Jesus (2007, p.39) “[...] a formação de professores deve ser mais um processo de tornar-se, do que apenas obter informações sobre como ensinar”.

Entendemos que os professores precisam ser orientados a buscar em si as respostas de como melhor atuar, e aprender a se responsabilizar pelo seu crescimento profissional, mas para isso precisam de espaço para que as discussões aconteçam no contexto da escola. Diante disso, este documento, resultado da pesquisa de Mestrado intitulada: "Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas", realizada no Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, apresenta um Programa de Formação Continuada voltada aos professores, criando dessa forma, estratégias de enfrentamento ao mal-estar docente e como forma de pensar a organização do trabalho escolar.

Objetivo: Estruturar e promover o Programa de Formação Continuada voltado aos professores do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, como estratégia para reestruturação do trabalho escolar no enfrentamento dos elementos intensificadores do mal-estar docente.

Programa de Formação Continuada

Nesta proposta, estruturamos um cronograma de Grupos de Trabalho e Estudo (GTE) partindo das demandas e sugestões dos professores que atuam na escola e serão desenvolvidos no decorrer do ano letivo de 2017. Este Programa de Formação Continuada é uma proposta centrada na escola, em que os professores são os autores do seu trabalho e vem como forma de democratizar a discussão. Os Grupos de Trabalho e Estudo (GTE) são direcionados aos professores que compõem a educação infantil, os anos iniciais e a equipe diretiva do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, no município de Santa Maria/RS.

Quadro 8 – Cronograma de realização dos Grupos de Trabalho e Estudo

(continua)

Nº	Mês	Grupo de Trabalho e Estudo (GTE)	Responsável	Local
01	Março 22/03	Devolutiva dos dados da pesquisa: “Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas” Elaboração da proposta de formação continuada junto com os professores da escola	Profª Mestranda Silvia Tolfo /Professores da educação infantil, anos iniciais e equipe gestora do IEEOB	IEEOB (sala de vídeo)
	29/03	Elaboração de uma carta aberta ¹² destinada ao Excelentíssimo Senhor Governador do Estado do RS	Professores da educação infantil, anos iniciais e equipe gestora do IEEOB	IEEOB (sala de vídeo)
02	Abril 05/04	Gestão: como promover a unidade de ação na escola	Profª Mestranda Nathana Fernandes	IEEOB (sala de vídeo)
03	Maio 24/05	Partilhando histórias de vida: a experiência com educação no Haiti	Prof. Mª. Lorena Salete Barbosa	IEEOB (sala de vídeo)
04	Junho 10/06	Brincando com os números e a matemática da vida	GEPEMAT	IEEOB (Sala dos professores)
05	Julho 20/07	Avaliação da aprendizagem como desafio	Profª Esp. Patrícia Machado	IEEOB (Sala dos professores)
06	Agosto 23/08	Movimentando o corpo – liberando a criatividade	Profª Esp. Giane Lara	IEEOB (pátio da escola)

07	Setembro 27/09	Diálogos sobre inclusão: desafios e possibilidades	Prof.M ^a Patrícia Fantinel / Prof ^a Carla Beralti Soriano/ Prof ^o Esp. Danhane Detoni	IEEOB (sala de vídeo)
08	Outubro 25/10	Educação Infantil e sua importância para desenvolvimento integral da criança	Prof ^a Esp. Angélica Porto / Prof ^a Esp.Graciela Piccinin Pacheco / Prof ^o Gláucia da Silva	IEEOB (Sala dos professores)
09	Novembro 25/11	Valorizando o professor: preservando a profissão	Prof ^a Mestranda Adriana Gomes	IEEOB (sala de vídeo)
10	Dezembro 13/12	Tecnologias na educação: práticas pedagógicas em mídias	Prof ^a Mestranda Nathana Fernandes	IEEOB Sala de informática

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Observações:

- As datas previstas para desenvolver o Programa de Formação Continuada seguem calendário definido pela escola.

- Os professores participantes serão certificados pela Instituição de Ensino Superior na qual a mestranda realiza seu trabalho de pesquisa (UFSM), em parceria com o Projeto de extensão denominado “Ações de Assessoramento para a organização e gestão do trabalho pedagógico em Instituições Educativas e Formação Continuada de Professores em Serviço”, nº 037285 sob a coordenação da professora Dr^a. Maria Eliza Rosa Gama.

- De acordo com as sugestões e demandas da escola, os profissionais foram convidados a contribuir com sua participação ministrando/conduzindo Grupos de Trabalho e Estudo (GTE), fazendo parte do quadro de professores que atuam na escola, como forma de partilhar seus conhecimentos e experiências, contribuindo dessa forma, para a valorização do professor, colocando-o como produtor de conhecimento e melhorando sua autoestima e autoconfiança.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, R. M. R., ALMEIDA, S. F. C. de. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde do Brasil; Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001.

BRASIL. Decreto Presidencial 3048/99. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3048compilado.htm>. Acesso em: 10 jul.2016.

CANÁRIO, R. **A Escola tem Futuro? Das Promessas às Incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, D. P. de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Formação de Professores para a Educação Básica. **Ciência e educação**, vol.5, n. 2, Bauru, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>>. Acesso em: 24 maio 2015.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP, EDUSC, 1999.

GAMA, M. E. R.; TERRAZAN, E. A. **O trabalho docente em uma escola pública de educação básica**: entre a complexidade e a simplificação. Curitiba, PR: CRV, 2015.

IEEOB, **Projeto Político Pedagógico: articulando prática e teoria**. Instituto de Educação Olavo Bilac. Portaria de Reconhecimento Nº 00111 de 19/04/2000 – D.O. DE 20/04/2000. Santa Maria, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

TEDESCO, Juan Carlos. **Qualidade da educação e políticas internacionais**. Brasília: Liber Livro, 2012.