

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ana Paula Rodrigues Sanches

**O mal-estar docente no contexto escolar a partir das percepções dos
professores**

**Sorocaba
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ana Paula Rodrigues Sanches

**O mal-estar docente no contexto escolar a partir das percepções dos
professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Renata Prenstteter Gama

**Sorocaba
2015**

Sanches, Ana Paula Rodrigues

O mal-estar docente no contexto escolar a partir das percepções dos professores / Ana Paula Rodrigues Sanches. -- 2015.

120 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Renata Prenstteter Gama

Banca examinadora: Maria Auxiliadora Megid, Paulo Gomes Lima

Bibliografia

1. Mal-estar docente. 2. Contexto escolar. 3. Profissionalidade de professores.

I. Orientador. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ana Paula Rodrigues Sanches

O mal-estar docente no contexto escolar a partir das percepções dos professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.
Universidade Federal de São Carlos

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Renata Prenstteter Gama
Ufscar Sorocaba

Examinadores (as):

Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Megid
PUC Campinas

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Ufscar Sorocaba

DEDICATÓRIAS...

Dedico a concretização deste sonho à minha família, sempre presente, incentivando-nos a estudar, superando as muitas limitações que se faziam presentes já durante a nossa infância.

Dedico a possibilidade desta conquista à minha amiga Solange, que a partir de uma benção concedida, por meio de uma atividade profissional, pude conhecer e beneficiar-me pessoal e profissionalmente com a nossa convivência... Meus sinceros agradecimentos por mostrar-me os passos rumo ao mestrado.

Dedico a realização desta pesquisa e o crescimento profissional à Prof^a. Dr^a. Renata Prenstteter Gama e em seu nome, estendo a todos os professores do PPGED da UFSCar/Sorocaba.

Enfim, considerando a temática da pesquisa, dedico esta investigação a todos os professores, que apesar dos inúmeros obstáculos, conservam a esperança de contribuir para um mundo melhor pelos e para os seus(suas) alunos(as).

Sonhe (Clarice Lispector)

Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só se tem uma chance de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte.

Tristeza para fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-la feliz.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me oportunizado e conduzido na realização deste sonho, cuja concretização me parecia inatingível;

À Prof^a. Dr^a. Renata Prenstteter Gama, por orientar e impulsionar-me sempre a prosseguir; pela paciência e dedicação em partilhar comigo cada etapa da investigação e do registro da mesma;

Aos membros da banca de defesa: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Megid e Prof. Dr. Paulo Gomes Lima;

À professora e mestre Solange Aparecida da Silva Brito, que seduziu-me ao desejo de respirar os ares acadêmicos, inspirando-me de maneira assertiva quanto ao meu tema de pesquisa e à professora Rogéria Beranger, que apoiou-me nos momentos necessários;

Ao esposo Hamilton Cesar Sanches, não só por auxiliar-me com minha rotina de esposa e mãe para que eu pudesse dispor de tempo para os estudos, mas também por acreditar em mim, alentando-me a cada crise e descrédito em mim mesma;

Aos filhos Alexandra e André, que ao entenderem que a “mamãe” precisava estudar, muitas vezes, sentaram-se ao meu lado para brincar e contar ao menos com minha proximidade física. André, com apenas sete anos, quis inclusive, saber o significado de mal-estar docente, provavelmente tentando compreender o porquê das leituras sobre o tema realizadas pela mãe;

Aos professores com os quais convivi e com que trabalho atualmente, pelas trocas e parceria ao longo da minha vida, que tanto contribuíram ao meu crescimento pessoal e profissional;

À família e aos amigos sempre presentes, que ajudaram-me a manter o equilíbrio emocional nos momentos difíceis, proporcionando-me os cuidados necessários ao meu bem-estar ao conciliar o trabalho e os estudos;

A todos os que torceram e oraram por mim pela finalização com sucesso desta etapa na minha vida.

RESUMO

A pesquisa apresentada objetiva compreender o processo do mal-estar docente no contexto escolar a partir das percepções dos professores. Para o contexto deste trabalho, explicitamos algumas das tensões da pós-modernidade e questões referentes à profissionalidade docente, buscando relações com o mal-estar profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir do vínculo indissociável entre objetividade e subjetividade, considerando-se que o sujeito não pode ser quantificado em seus sentimentos e ações. Para a investigação, selecionamos duas escolas estaduais de ensino fundamental de Sorocaba, sendo que uma apresenta resultados satisfatórios e outra apresenta resultados insatisfatórios quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) 2014. Por meio de quinze questionários e duas entrevistas, ambos semi-estruturados, diagnosticamos e problematizamos possíveis indicadores de mal-estar entre os docentes no contexto escolar, compondo um panorama geral da temática. A partir da categorização e análise, numa triangulação de dados com a literatura específica, explicitamos percepções dos professores sobre as características de mal-estar no contexto escolar e suas possíveis implicações com as demandas atuais, a gestão de aula e as condições de trabalho e formação. Alguns temas relacionados ao mal-estar no contexto escolar se sobressaíram, como a desmotivação e indisciplina dos alunos, a violência escolar, a extensa jornada de trabalho e a pressão provocada pelas avaliações externas. Nas vivências escolares em situações de mal-estar, os professores enfatizaram o desrespeito dos alunos com o profissional e as imposições da direção escolar. Assim, a partir das categorias: o mal-estar docente em sala de aula e o mal-estar docente diante das condições de trabalho e formação na escola, analisamos esses sentimentos dos professores na gestão do processo de ensino e aprendizagem, a forma como os atingem em suas atribuições escolares e as suas perspectivas de enfrentamento da problemática a partir da formação continuada na escola.

Palavras Chaves: Mal-estar docente; Contexto escolar; Profissionalidade de professores.

ABSTRACT

The presented research would like to understand the process of ill be teaching in the school context from the teacher's perceptions. For this work context, we make explicit some of the tensions of post-modernity and related issues to the teaching profession, seeking relationships with professional malaise. It is a qualitative research, from the inseparable link between objectivity and subjectivity, considering that the subject cannot be quantified in their feelings and actions. For this research, we selected two primary state education schools in Sorocaba. They hold opposing positions, in other words satisfactory or unsatisfactory results, in the education human development index of São Paulo State Education (IDESP) 2014. Using fifteen semi-structured questionnaires and interviews, we have checked and organized some possible indicators of ill-being between the employees in the school context, composing a general overview of the subject. From the categorization and analysis, a data triangulation, between them and the specific literature, we realized explicit perceptions of teachers about the ill-being feature in the school context and their possible implications for the current demands, class organization and working conditions. Some issues related to the ill-be can stand out, such as the lack of motivation and student's indiscipline, school violence, long working hours and the pressure caused by external evaluations. About experiences on uncomfortable situations, the teaches emphasize the abuse of students with the professionals and also point the class attribution in the beginning of the school year and school administration impositions as main cause of this malaise. Thus, according the categories: the teacher malaise in the classroom and the teacher discomfort with working conditions and school training, we underline these teacher's feelings in the teaching and learning process management, the way how it reach them in their school attribution and their prospects facing the problem the continuing education at school.

Key words: Teacher malaise; School context; Teachers Professionalism.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ACIEPE - Atividades Curriculares Integradora de Ensino, Pesquisa e Extensão

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APED - Atividade Programada de Estágio Docente

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

ATPCS - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GT - Grupo de Trabalho

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SE - Secretaria da Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tese e dissertação sobre o mal- estar docente

Quadro 2 - Artigos sobre o mal- estar docente

Quadro 3 - Estudos sobre o mal- estar docente

Quadro 4 - IDESP 2012

Quadro 5 - IDESP 2013

Quadro 6 - IDESP 2014

Quadro 7 - Perfil das escolas que compõem campo de estudo

Quadro 8 - Caracterização dos professores da pesquisa: formação inicial (Escola A)

Quadro 9 - Caracterização dos professores da pesquisa: formação inicial (Escola B)

Quadro 10 - Caracterização dos professores da pesquisa: formação continuada (Escola A)

Quadro 11 - Caracterização dos professores da pesquisa: formação continuada (Escola B)

Quadro 12 - Tempo de serviço como professores de ensino fundamental II (Escola A)

Quadro 13 - Tempo de serviço como professores de ensino fundamental II (Escola B)

Quadro 14 - Escolas que atuaram e atuam os professores (Escola A)

Quadro 15 - Escolas que atuaram e atuam os professores (Escola B)

Quadro 16 - Aulas semanais que lecionam atualmente na rede pública

Quadro 17- Tempo de serviço dos professores na escola atual

Quadro 18 - Percepções sobre o mal-estar docente em sala de aula (Escola A)

Quadro 19 - Percepções sobre o mal-estar docente em sala de aula (Escola B)

Quadro 20 - Percepções sobre o mal-estar docente no contexto escolar (Escola A)

Quadro 21 - Percepções sobre o mal-estar docente no contexto escolar (Escola B)

Quadro 22 - Percepções sobre o mal-estar docente no contexto das políticas educacionais (Escola A)

Quadro 23 - Percepções sobre o mal-estar docente no contexto das políticas educacionais (Escola B)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Níveis de Proficiência Saesp 2013 (língua portuguesa)

Tabela 2- Níveis de Proficiência Saesp 2013 (matemática)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Convergência e não convergência de várias fontes de evidências

Figura 2 - Etapas do processo de análise

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I.....	20
REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA: O MAL-ESTAR DOCENTE EM FOCO.....	20
1.1- O mal-estar docente na educação	20
1.2- O mal-estar e a profissionalidade docente	25
1.3- O mal-estar docente no contexto escolar	30
1.4- Panorama das produções acadêmicas brasileiras selecionadas.....	34
CAPÍTULO II.....	45
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	45
2.1- Trajetória para a definição da pesquisa de campo	45
2.2- Levantamento de dados para a pesquisa	52
CAPÍTULO III.....	58
O MAL-ESTAR DOCENTE SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES.....	58
3.1- Panorama do mal-estar docente no contexto escolar	58
3.2- Trajetórias e o mal-estar docente: o olhar aprofundado de professores....	87
3.3- Problematizando o mal-estar docente no contexto escolar.....	94
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A	115
APÊNDICE B	116
APÊNDICE C	119

INTRODUÇÃO

A temática de pesquisa do mal-estar docente entrelaça minhas escolhas pessoais e profissionais, sendo que ora em diante justifico a utilização da 1ª pessoa nos relatos que seguem a fim de explicitar elementos da minha trajetória, sempre intrinsecamente ligada à educação e à pesquisa na área. Portanto, passo a compartilhar as experiências vivenciadas com o tema desta investigação ao longo da minha formação e atuação profissional por acreditar que resgatar essas memórias é uma oportunidade de explicitar a construção da problemática de pesquisa, bem como a relevância de sua realização.

Cursei o magistério, finalizando-o em 1998, enquanto forma legítima de ingresso da carreira na época, sendo a realização de uma expectativa de infância, por ser a “escolinha” minha brincadeira favorita por anos e o início de um percurso já delineado visto a presença de diversos professores na família, inclusive tidos por mim como modelos por sua competência e prestígio profissional.

Nesse espaço formativo, em meio a diversas colegas de estudos que se encontravam ali por imposição dos pais com crença de que a profissão fosse a melhor a ser seguida pelas mulheres devido à possibilidade de conciliar mais tarde família e filhos ou às facilidades evidenciadas em relação aos conteúdos previstos para os estudos e ainda o ingresso precoce no campo de trabalho, acreditava que não era o meu caso, ainda que não pudesse vislumbrar a possibilidade de outros cursos que gerassem custos pois era uma de quatro filhas, oriunda de família de baixa renda, estudante de escola pública.

Ainda cursando o magistério, fui contratada por uma escola particular, inicialmente como auxiliar de classe e posteriormente como professora da educação infantil. Nesse contexto e fruto de uma formação de trajetória linear, acostumada aos modelos em busca das respostas e devolutivas positivas que certamente viriam, sentia-me protegida diante da aparente tranquilidade do processo educacional.

Como passei a trabalhar, tive a oportunidade de cursar a graduação. Optei por realizar a licenciatura em Letras para poder ampliar meu campo de atuação com as séries finais do Ensino Fundamental.

Desperdicei algumas possibilidades de estágio, pois não havia compreendido sua importância no magistério, cujas vivências focaram na realização de tarefas para

auxiliar o professor, mas sem nenhuma reflexão crítica ou direcionamento para que isso acontecesse. Com uma percepção burocrática do estágio, permiti-me novamente a não realização adequada quando a diretora da escola aceitou a minha presença como estagiária, desde que fosse para encapar muitos livros do acervo escolar, deteriorados pelo tempo.

Detenho-me na questão do estágio, pois hoje compreendo sua intencionalidade e importância, o que percebi mais claramente após a minha atuação com estagiários nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Sorocaba e a partir da dissertação de mestrado de uma amiga querida que me “abriu os olhos” à essa questão. Penso que poderia estar melhor preparada aos desafios da profissão por meio das vivências significativas quando em formação.

Desde então, lecionei em escolas municipais e estaduais para as mais variadas faixas de idades, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ingressei na rede municipal em 2002, por meio de concurso público, como professora efetiva de Educação Básica, das séries iniciais (1^a à 4^a série) e em 2005, na rede estadual, das séries finais (5^a à 8^a série) e ensino médio para a disciplina de Língua Portuguesa.

Deparei-me então, com as questões que circundam a educação pública em nosso país e que a formação teórica e instrumentalização técnica escolar nem sempre davam conta de responder. Alunos desestimulados para os estudos, dificuldades de aprendizagem, infra-estrutura deficitária e inadequada de prédios escolares, professores aflitos e descontentes com as imposições das políticas educacionais e a realidade do cotidiano escolar.

Na docência, vivenciei as conquistas e os dissabores da profissão, histórias ainda muito vivas na memória... Como quando inexperiente, em início de carreira, assumi algumas aulas do ensino médio noturno, sendo que depois de algum tempo a diretora me parabenizava publicamente, pois tinha a impressão de que eu fracassaria, mas não era o que havia acontecido e afirmava que sabia exatamente dos meus progressos com a turma por meio dos seus “informantes”- o que imaginei serem outros professores ou alunos. A indignação de sentir-me apenas vigiada, sem o apoio necessário à minha integração no grupo de profissionais ou a realização do meu trabalho, apagou qualquer tentativa de valorização de que pudesse estar imbuída a diretora.

Trabalhando em escola da periferia, em bairros mais afastados da região central da cidade de Sorocaba, vivenciei o descompromisso dos alunos com a sua própria aprendizagem e a falta de perspectiva positiva diante do futuro. Isto era motivo de incômodo e frustração para mim, instigando-me a problematizar a gestão da sala de aula pelo professor, de forma a minimizar ou mesmo erradicar essas questões e criar sentido ao trabalho bem feito (LANTHEAUME, 2012).

Os momentos de indisciplina e desrespeito dos alunos preocupavam-me, visto acreditar que eles acontecessem devido à minha falta de competência ou eficiência. Desta forma, vivia-os e guardava-os secretamente como evidências de um problema de responsabilidade exclusivamente minha.

A tensão e o desencanto fizeram-se presentes também em alguns momentos como por exemplo, ao ser tolhida em minha iniciativa de trabalhar a alfabetização dos alunos da antiga 1ª série, essa em escola de postura bastante tradicional em relação ao “controle” da disciplina dos alunos. Como estratégia metodológica, utilizei jogos nos quais as crianças envolviam-se e nitidamente demonstravam aprendizagens, porém o “barulho” incomodou bem como a preocupação em se ter registros o suficiente para que os pais comparassem e não encontrassem muitas divergências em relação a quantidade de “conteúdos” entre as turmas. A diretora da escola solicitou que eu parasse e utilizasse as metodologias comuns aos demais professores.

Mesmo trabalhando em diversas escolas de redes diferentes inclusive, não me lembro de muitas ocasiões em que, junto aos demais professores, discutimos abertamente as problemáticas do cotidiano escolar, os sentimentos dos professores e as perspectivas coletivas em relação à escola, seus alunos e profissionais.

Fui impelida a encontrar formas de expressar-me e reagir diante das tamanhas problemáticas que se apresentavam. Minha voz porém se dava à minha maneira, tímida, muitas vezes em minha sala de aula ou nas trocas com alguns amigos professores dos quais me lembro com muito carinho, ciente de que muitas vezes o “ombro amigo” uns dos outros nos encorajava a continuar.

Por acreditar poder contribuir com uma atuação repleta de significados trazidos concretamente da sala de aula, direcionei minha trajetória à direção escolar. Cursei Pós-Graduação em Gestão Escolar e em 2008, por meio de novo concurso, ingressei como vice-diretora em escola municipal de ensino fundamental, séries

iniciais, e em seguida, assumi a direção de creche e há três anos escola de ensino fundamental, séries iniciais e finais.

Na direção escolar, vivencio e muitas vezes sou responsável por mediar as interações repletas de dificuldades entre professores, alunos, funcionários, pais e comunidade. Os conflitos são frequentes entre os próprios alunos motivados por provocações, brincadeiras inadequadas, envolvimento amorosos, entre outras situações. Para administrar essas situações disciplinares, postura dos alunos e o seu descompromisso com a própria aprendizagem, os professores entram em atrito com os alunos pois nem sempre aceitam essas intervenções.

A busca de parceria com as famílias, que sabemos ser fundamental, nem sempre é uma realidade como quando esgotadas todas as possibilidades de orientações e estratégias com postura disciplinar de aluno da escola, bem como o diálogo com a família, houve necessidade extrema, visto o incômodo que suas ações traziam a todos no contexto escolar, da aplicação de medida disciplinar prevista em Regimento Escolar. O aluno foi suspenso e o pai, furioso, aos gritos, discordou da medida, alegando que, se o filho se comportava de tal forma na escola, a culpa é do professor que “não o coloca em seu lugar”.

Sempre em busca de respostas às minhas inquietações e visando aprimoramento profissional, fiz Pós-Graduação em Supervisão Escolar. No início do ano de 2013, surgiu a oportunidade de assumir a substituição de supervisor de ensino também na rede municipal sendo que a atuação supervisora ocorre muito próxima à atividade escolar. Durante as minhas atribuições enquanto supervisora, vivenciei junto à outras colegas de trabalho, situação específica de mediação de conflitos, onde percebeu-se claramente o mal-estar instaurado entre os professores e a diretora da escola, bem como as repercussões desse quadro na instituição como um todo, o que motivou-me definitivamente a redigir projeto de pesquisa sobre o tema.

Importante explicitar que as conquistas profissionais foram essenciais à medida que também influenciaram minha trajetória assim como me levaram a perseguir a linha de investigação referente ao trabalho docente. O reconhecimento por parte dos professores com os quais trabalho e o seu compromisso com o(a) aluno(a), com a escola e a educação me inspiraram a conhecer melhor como pensam e agem diante das dificuldades a fim de identificar as contribuições possíveis das lideranças no contexto escolar .

Como discente do Programa de Pós-Graduação da UFSCar, cujo início deu-se em 2014, sob a condição de pesquisadora, evidenciou-se a necessidade e importância da articulação entre o ensino e a pesquisa. Imersa neste campo fértil à investigação, venho me apropriando de posturas importantes à minha condição de pesquisadora e profissional da educação. Refiro-me à postura investigativa, diferenciando-a de uma investigação comum, por acreditar que posso e devo contribuir socialmente para produzir conhecimento, teorizar a prática, e problematizar a teoria. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), a ideia de investigação como postura tem como objetivo perceber o quanto os que ensinam e aprendem com o ensino, ao participar de uma investigação, interpretam e teorizam o que fazem.

As disciplinas cursadas e a participação em Grupo de Pesquisas, NEPEN, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente, que abrange investigações sobre as narrativas educativas enquanto instrumentos de formação e produção de conhecimentos acerca da profissionalidade e do trabalho docente, trouxeram contribuições profissionais e à pesquisa em andamento por meio das leituras, dinâmicas e problematizações.

Outra experiência significativa foi a participação na APED (Atividade Programada de Estágio Docente), cujo objetivo principal é o de oferecer experiências para a qualificação à docência no Ensino Superior. Considerando a temática da minha pesquisa, bem como a possibilidade de aproximação do processo formativo de futuros professores, passei a frequentar as aulas de Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira, direcionadas ao curso de Pedagogia. Dentre outras contribuições, muitos desses futuros professores que já atuam nas escolas, puderam enriquecer as discussões e problematizações que já me são familiares, a partir da própria prática e/ou percepções do contexto escolar.

Nesse sentido, Tardif (2012, p.18) afirma que “(...) o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e provavelmente, de natureza diferente”. Para o autor, “O saber dos professores (...) é também temporal, uma vez que, (...) é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional (p.19).

Dessa forma, pretende-se investigar o mal-estar docente enquanto oportunidade de conhecer e analisar aspectos pessoais e profissionais que delineiam o pensamento e a ação dos professores, compreendendo-os melhor em seu contexto de trabalho.

Na atual conjuntura de redefinição do próprio perfil profissional dos docentes e a forma de sua atuação na profissão, é necessário verificarmos as dificuldades e os entraves que se apresentam para a concretização do trabalho do professor. Evidenciando a necessidade de se oportunizar “vez e voz” aos professores, protagonistas do processo educativo, apresentamos a questão norteadora da pesquisa: **quais são as percepções dos professores acerca do mal-estar docente e as suas perspectivas de enfrentamento da problemática?**

O **objetivo geral** da presente pesquisa é compreender as percepções dos professores sobre o mal-estar docente em escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo. Os **objetivos específicos** são:

- _ problematizar características do mal-estar a partir das percepções dos professores sobre suas vivências no contexto escolar;
- _ discutir as ações e perspectivas dos professores para o enfrentamento de aspectos do mal-estar em sua prática.

Para relatar o processo desta pesquisa, organizamos o texto em cinco capítulos.

O **primeiro capítulo** apresenta o mal-estar docente na educação, suas relações com a profissionalidade do professor e o mal-estar no contexto escolar. A apresentação ocorre a partir de pressupostos teóricos estabelecidos por meio de revisão bibliográfica, sendo o mal-estar definido como um incômodo profissional (ESTEVE, 1999), cujas características e manifestações também são descritas e analisadas por Alves, 2010; Codo, 1999 e Lantheaume, 2006, para esta pesquisa.

No que refere-se à profissionalidade docente, cuja reestruturação na pós-modernidade incide diretamente no trabalho docente, transformando radicalmente o papel do professor na contemporaneidade, conduzimos a presente investigação permeados pelas contribuições de Cavaco, 1999; D’Ávila, Sonnevile, 2012; Estrela, 1997; Fullan; Hargreaves, 2000; Gomez, 1998; Hargreaves, 1994; Huberman, 1999; Nóvoa, 1999; Sacristán, 1999; Veiga, 2012.

O capítulo trata também da revisão de produções científicas sobre o mal-estar docente, descrevendo os aspectos metodológicos utilizados para a revisão e

compondo um panorama geral das produções, com o objetivo de conhecer o que as pesquisas trazem sobre a problemática.

Já no **segundo capítulo**, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa, descrevendo a trajetória da pesquisa de campo, do levantamento de dados e constituição das categorias de análise.

O **terceiro capítulo** traz a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, sendo que apresentamos um panorama geral das percepções dos professores que responderam ao questionário aplicado, as análises aprofundadas por meio das entrevistas realizadas e categorias determinadas pelas percepções dos professores.

As **considerações possíveis** trazem uma síntese dos resultados com indicativos das contribuições desta pesquisa para os professores e os gestores escolares, à formação e ao trabalho docente.

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA: O MAL-ESTAR DOCENTE EM FOCO

Neste capítulo, apresentamos e problematizamos o mal-estar docente na educação, sua relação com a profissionalidade docente e as implicações no cotidiano escolar a partir de literatura especializada sobre o tema.

Na sequência, trazemos uma revisão de estudos acadêmicos brasileiros sobre o mal-estar docente com o intuito de conhecer o tema sob a ótica de pesquisas neste campo e estabelecer um diálogo com os referenciais teóricos. Na revisão, explicitamos os aspectos metodológicos para a seleção dos estudos e um panorama geral sobre o que trazem as pesquisas sobre o mal-estar docente.

1.1- O mal-estar docente na educação

No início da década de 80, a literatura pedagógica foi contemplada com obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, recolocando-os, na análise de Nóvoa (1999), no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação.

Tais perspectivas de investigação contribuíram para explicitar as questões de insatisfação dos professores no magistério, tema que tem sido objeto de estudo, tanto no Brasil quanto em outros países. A expressão foi cunhada pelo pesquisador espanhol José Manuel Esteve (1999), reconhecido pelo próprio e outros estudiosos como fenômeno desencadeado por múltiplos fatores, envolvendo a escola, a comunidade e a sociedade em geral.

Para o autor, a expressão é intencionalmente ambígua, referindo-se a um incômodo indefinível. Diferente da dor ou da doença, que podemos localizar ou determinar seus sintomas, o mal-estar indica que algo não está bem, porém nem sempre somos capazes de definir o que é o motivo.

Podemos concordar com o autor, ao visualizarmos os sentimentos de desânimo, insatisfação, frustração que atingem os professores e estão à vista de todos. Os professores enfrentam expectativas, cobranças e desafios crescentes em

relação ao seu trabalho decorrentes das transformações sociais, inovações e reformas educacionais. Nem sempre têm condições de respondê-los adequadamente, sentindo o mal-estar.

Codo (1999) afirma que a tensão permanente entre os professores é devido a um processo de construção e desconstrução de identidades, em atenção às exigências educacionais do mundo atual e uma realidade social que impõe impasses constantes à atividade docente. Para o autor, os professores estão experimentando uma crise de identidade, onde o papel da escola e do professor são questionados e transformados.

Percebemos que as exigências do mercado de trabalho e condições de vida em uma sociedade cada vez mais competitiva, demandam habilidades e requisitos básicos de escolarização, porém essa passagem das crianças, adolescentes e jovens pela escola não tem mais garantido a melhoria das condições de vida, o emprego e a estabilidade social.

Nessa mesma linha, Hargreaves (1994I, p.10) afirma que “(...) o mundo pós-moderno¹ é rápido, comprimido, complexo e incerto. Está já a apresentar numerosos problemas e a colocar desafios aos sistemas escolares modernos e aos professores que aí trabalham”. Para o autor, há um confronto entre um mundo pós-moderno, marcado pela mudança acelerada, a diversidade cultural, inovações tecnológicas e um sistema escolar de propósitos antiquados e estruturas inflexíveis.

As afirmações do autor se confirmam ao observarmos que a escola utiliza, apesar das iniciativas individuais de um ou outro professor, os mesmos recursos e metodologias há anos, como a lousa e a aula expositiva, disposição de mobiliário e dinâmicas de controle do comportamento, manutenção do silêncio enquanto sinônimo de concentração e produção. Se organiza por meio de burocracias e hierarquias que desfavorecem a autonomia, criatividade e flexibilidade em suas atividades. Pretende, dessa forma, atingir a aprendizagem dos alunos, que por sua

¹ O conceito de pós-modernidade, aqui empregado, refere-se à condição social na qual a vida econômica, política, organizacional e mesmo pessoal passa a ser organizada em torno de princípios muito diferentes daqueles que caracterizavam a modernidade. Filosófica e ideologicamente, os avanços nas telecomunicações (...) estão a fazer com que as velhas certezas ideológicas percam reputação. (...) A própria certeza científica está a perder sua credibilidade. (...) As economias pós-modernas são construídas em torno de (...) serviços mais do que manufaturas, de software mais do que de hardware, de informação e de imagens mais do que de produtos e coisas. (HARGREAVES, 1994, p. 10)

vez, têm outros interesses, dispersam-se com facilidade, criam distrações com os aparelhos eletrônicos que eles mesmos levam para a escola.

Nesse sentido, a literatura tem destacado que ao pressionar o contexto escolar, as características da pós-modernidade ampliam o papel do professor que é impelido a assumir novas tarefas e desafios. As inovações contribuem para a intensificação do trabalho do professor, gerando sobrecarga e incerteza diante dos propósitos anteriores. Sacristán (1999, p.64) considera que:

Grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas atuações, desenhando ou projetando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade da educação.

Segundo o autor, a evolução da sociedade e suas exigências, afetam a escola com um conjunto cada vez mais alargado de funções e exige do professor, resposta às aspirações educativas. Afirma haver uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino.

Esteve (1999) também indica que se exige dos professores que preparem seus alunos para uma sociedade em que viverão como adultos, muito diferente da atual.

A partir destas afirmações, podemos considerar que os professores devem aprender a ensinar de um modo que eles mesmos não foram ensinados, tornando-se agentes da própria mudança, capazes de reagir rápida e eficazmente às transformações que ocorrem a sua volta.

Diante da complexidade vivenciada na profissão docente, Esteve (1999) ao identificar os possíveis fatores que configurariam a presença do mal-estar docente, distingue fatores primários, sendo os que incidem diretamente sobre o trabalho do professor em sala de aula e os secundários, referentes ao contexto em que se exerce a docência. Esses fatores podem afetar o trabalho do professor a ponto de, isolados ou combinados entre si, provocar o mal-estar docente.

O autor destaca vários fatores como desencadeadores desse mal-estar, tais como: a modificação no papel do professor e do apoio do contexto social, os objetivos inadequados de um ensino voltado às massas, a imagem social fragilizada do professor, os recursos insuficientes e condições de trabalho problemáticas, a violência nas instituições escolares e a acumulação de exigências sobre o professor.

Afirma ainda que os professores encontram-se com uma nova fonte de mal-estar pois há alguns anos a escola, a família e demais grupos sociais convergiam em relação aos valores e modelos que deveriam ser transmitidos. Atualmente, perdeu-se este consenso e portanto, escola e família muitas vezes discordam em relação aos valores defendidos, posturas e posicionamentos. Algumas famílias, de forma diferente, renunciaram às responsabilidades que vinham desempenhando no âmbito educativo, cobrando-as das instituições escolares. Vive-se uma época em que se exige cada vez mais da escola e dos professores, em contrapartida, não se tem os recursos e apoio necessários para a sua concretização.

Nesse mesmo sentido, Cavaco (1999) afirma que a própria sociedade mostra-se incapaz de esclarecer sobre o que se espera da escola e as contradições das suas expectativas facilitam o insucesso escolar. A autora explicita que se proclama a democratização da escola, mas exige-se que selecione em função de critérios de excelência, definem-se políticas que manifestam uma visão holística, global e integrada dos problemas, mas decide-se compartimentando, idealiza-se uma escola humanista, mas que opera de forma a satisfazer as necessidades econômicas de formação e encaminhamento profissional.

Compreendemos desta forma, que o professor é suscetível tanto aos elementos que perpassam a rotina escolar quanto às suas relações com outras instâncias- o entorno social, cultural e político com o qual a escola interage. Alves (2010) também corrobora com tal percepção ao afirmar que os professores trabalham obedecendo a certa ordem institucional (organização da escola, atribuições profissionais) e seus condicionantes (demandas sociais, políticas educacionais), sendo que “(...) os professores (individual e coletivamente) na realização de sua tarefa transitam por essas vias, transformando-as e sendo transformados por elas” (ALVES, 2010, p. 250).

Acreditamos que a desvalorização social do professor, as condições objetivas de atuação, a falta de sentido do trabalho e a própria imagem construída da profissão docente, recorrente na mídia que ao explicitar precariedade das escolas também o faz aos atores deste espaço: os docentes, traduzem-se em consequente mal-estar.

Nóvoa (1999) confirma a crise da profissão e afirma que as consequências do mal-estar que atingem os professores são visíveis, expressas na desmotivação

pessoal, nos altos índices de absentismo e de abandono da profissão. Insatisfação traduzida numa atitude de desinvestimento e indisposição profissional.

Estrela (1997, p. 223) também tece considerações sobre os professores, seu trabalho e os dilemas enfrentados:

São homens e mulheres comuns que, no dia-a-dia do seu exercício profissional, enfrentam incertezas e dúvidas, e se sentem desiludidos por uma reforma de ensino que sentem fracassada, experimentam conflitos de valores e dilemas de ação que se tornam mais pesados por serem vividos sem partilha, num clima de isolamento. (...) Chamados a desempenhar uma multiplicidade de papéis para os quais não foram preparados, sentem na pele o contraste entre o muito que se lhes exige e o pouco que se lhes dá e esperam que a formação contínua os ajude a crescer pessoal e profissionalmente.

A partir das considerações de Estrela (1997) evidencia-se, que muitas vezes, os sentimentos de desconforto, mal-estar e sensação de autolimitação, mantêm-se ocultos nas rotinas da sala de aula, corredores ou espaços de convívio escolar devido ao seu efeito culpabilizante. O professor sente-se única e exclusivamente responsável pelos problemas e fracassos, o que dificulta o seu conhecimento aprofundado da própria realidade profissional e possibilidades de transformação da mesma.

Ao olharmos para estes destaques da literatura, compreendemos que a mudança no contexto social onde se exerce o ensino, apresenta demandas e exigências que a escola e o professor nem sempre têm condições para cumprir. A educação tem sido sobrecarregada com a expectativa de que pode salvar a sociedade, preparando as gerações do futuro, salvando as crianças e jovens do analfabetismo, da privação, violência e desemprego. Os professores encontram-se, ante as dificuldades diante das novas responsabilidades a cada dia, demandas contraditórias e a crítica social por não atendê-las.

Podemos observar que a sociedade cobra um professor que atenda adequada e eficientemente, diversas situações como: atender muitos alunos numa mesma classe, por vezes com necessidades especiais; fazer frente às questões sociais que se apresentam na escola por meio dos alunos, atuando com especificidades psicológicas, de assistência social ou outras; envolver os pais na educação dos seus filhos; elaborar o projeto pedagógico da escola; angariar recursos à instituição entre outras demandas.

Essas exigências junto às implicações do contexto social, compõem uma nova organização escolar que, sem as adequações necessárias, traduzem-se em precarização do trabalho docente e conseqüente mal-estar profissional.

O próximo item, buscará explicitar elementos da atividade docente que implicam na desvalorização da profissão, que se apresenta na atualidade, desprestigiada, com lacunas no processo de formação dos seus professores, autonomia restrita para o desenvolvimento do trabalho educacional e outras problemáticas.

1.2- O mal-estar e a profissionalidade docente

O conceito de profissão (do latim *professio*: declaração, exercício, emprego) evolui socialmente e está marcado por mudanças sociais e econômicas ocorridas ao longo da história (D'ÁVILA, SONNEVILLE, 2012, p. 26).

Pretende-se neste tópico, transitar brevemente pelo processo de profissionalização ou profissionalidade dos professores, que pode contribuir para a compreensão dos problemas atuais da profissão docente. Entende-se por profissionalização para o presente trabalho de pesquisa, o processo de busca por uma identidade ou um perfil profissional. Na análise de D'Ávila e Sonnevillle (2012), esse processo inclui não só a formação profissional, mas também envolve as atitudes, os valores, as formas de trabalho que vão se constituindo no exercício da profissão.

Nesse sentido, Nóvoa (1999) traça um histórico deste processo e explicita que inicialmente, a função docente se desenvolveu de forma subsidiária e não especializada, constituindo-se uma ocupação secundária de religiosos e leigos das mais diversas origens. A elaboração portanto, de um conjunto de normas e valores foi influenciada por crenças morais e religiosas. O autor destaca que mesmo após a substituição da missão de educar ser substituída pela prática de um ofício e a vocação portanto, ceder lugar à profissão, as motivações originais não desapareceram. Destaca ainda, que os deveres, princípios e normas desse grupo profissional sempre foram impostas do exterior, primeiro pela igreja, depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente.

A intervenção do Estado vai provocar uma tentativa de homogeneização, unificação e hierarquização em escala nacional do grupo de professores, que a partir do século XVIII, precisa de licença para ensinar. A afirmação profissional e reconhecimento apóiam-se fortemente nesta titulação e na intencionalidade política do seu papel, visto que são portadores de uma finalidade social de relevância.

A criação de instituições de formação, no século XIX, representou conquista importante do professorado, pois o mestre é definitivamente substituído pelo professor de instrução primária. As escolas de formação produzem a gênese de uma cultura da profissão, demonstrando a emergência de uma identidade profissional.

Nóvoa (1999, p. 19) destaca que no início do século XX, este “(...) fundo comum é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade”. Os professores são os protagonistas e agentes do progresso que toma a escola.

Evidencia a partir de 1990, enquanto reorganização dos modos de intervenção do Estado na vida econômica e social, uma redefinição das funções sociais e dos papéis profissionais anteriormente atribuídos aos professores, privilegiando o ensino e a transmissão de conhecimentos. O novo ritmo educativo é pautado pela lógica do mercado, impondo à escola critérios de eficácia que não levam em conta a especificidade do trabalho pedagógico.

A partir desse resgate histórico e social realizado por Nóvoa (1999), podemos observar que muitos dos pressupostos e parâmetros adotados pelos órgãos públicos e organismos da sociedade civil na contemporaneidade, continuam voltados para a busca de maior eficiência do processo educacional, da gestão escolar e da aplicação dos recursos na escola e se efetivam por meio de controles, aferição do mérito, sistema de testes estandardizados, orientações curriculares obrigatórias e a competitividade de mercado entre as escolas. Se legitimam em um contexto sócio-econômico de inspiração neoliberal e impõem os moldes da mudança à escola e aos professores.

Assim, a escola e os seus professores devem satisfazer as exigências da mudança, em meio à globalização, competitividade e crises econômicas. Espera-se que a educação assuma tarefas onerosas de regeneração econômica e social, o que acaba tornando a escola um receptáculo de políticas e ações direcionadas a

melhorar e aferir os níveis de desempenho escolar de forma a resolver os problemas sociais.

Em consonância à essa discussão, Pérez Gómez (2001, p.167) afirma que a cultura docente se encontra em momento de mudança e reestruturação, “ (...) provocado pelas exigências que a economia de livre mercado, orientada para o benefício e a rentabilidade, e as condições sociais e culturais da época pós-moderna estão exercendo sobre a escola.”

O autor acredita que a ideologia da rentabilidade escolar traduzida pela obsessão da eficiência aparente e a curto prazo, favorece a desvalorização da tarefa educativa e provoca no professor, sua insatisfação e ansiedade profissional.

Dessa forma, considerando que a temática da profissionalidade docente não pode estar dissociada do trabalho escolar e suas formas de organização e que este trabalho não consiste apenas em executar ações prescritas, mas antes expressa um tipo determinado de produção com um sentido social, acreditamos que as imposições e os direcionamentos arbitrários do trabalho do professor, cerceiam a sua autonomia e descaracterizam os traços da sua profissão.

Há que se considerar ainda a importância dos aspectos econômicos e políticos que devem perpassar a discussão acerca da profissionalidade docente, uma vez que além de serem mais que meros executores das políticas educacionais, os professores têm como desafio a superação do trabalho fragmentado e isolado, em suas salas de aula, sem controle sobre o que acontece fora dela ou interferência nas decisões que os afetam.

Sacristán (1999, p.71) corrobora com tais afirmações ao problematizar o fato de a atividade pedagógica ser excessivamente regulamentada e determinada por interferências externas, afirmando que “ (...) a caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da atividade pedagógica, constituem fatores de desprofissionalização do professorado”.

O autor explicita ainda que o conceito de profissionalidade, isto é, os saberes, habilidades e atitudes docentes estão em permanente reconstrução em função do momento histórico e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar. Isso significa que “ (...) a profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais” (SACRISTÁN, 1999, p. 70).

Sendo assim, a escola se apresenta muitas vezes como uma instituição obsoleta aos olhos da sociedade, que ao colocar em dúvida a legitimidade do trabalho dos professores, influenciam o reconhecimento social e imagem profissional docente.

Hargreaves (1994) afirma que as estratégias de mudança propostas ao trabalho docente, mesmo as que procuram promover o crescimento profissional dos professores e apoiar os seus esforços para construir uma comunidade profissional são comprimidas em modelos mecanicistas e se desenvolvem sob supervisões sufocantes. Para o autor:

O tempo extra que é concedido aos professores para se dedicarem a outras tarefas, que não as de sala de aula, pode ser-lhes tomado de volta através de controlos e de regulamentos mais apertados respeitantes à maneira como esse tempo deve ser utilizado. O desenvolvimento profissional pode ser transformado num controlo burocrático, as oportunidades para se dispor de um mentor, em sistemas de mentores, e as culturas de colaboração numa colegialidade artificial (HARGREAVES, 1994, p.3).

O autor reitera que muitas estratégias de mudança desconsideram as expectativas dos professores em relação ao ensino e ameaçam o seu próprio desejo de ensinar.

Para Fullan e Hargreaves (2000), o ato de ensinar não pode ser reduzido a técnicas eficientes e a comportamentos aprendidos, mas tem relação com a natureza das decisões e dos critérios dos professores, ou seja, as diferentes ações e juízos que são parte do trabalho profissional. Os professores devem estar envolvidos na tomada das decisões sobre a disciplina com a qual leciona, sobre o controle da sala de aula, sobre o fazer pedagógico, sobre a liberdade da criança e a necessidade de intervenção e orientação do professor. Trata-se da justa aplicação de suas habilidades e experiência profissionais às circunstâncias específicas e variáveis da sala de aula, definindo muito do seu profissionalismo. Afirmam que:

O comprometimento com essa visão do ensino e do trabalho do professor sugere métodos de liderança, de administração e de desenvolvimento pessoal que respeitem, apoiem e incrementem a capacidade que possuem os professores para formular juízos equilibrados e informados na sala de aula, em relação àqueles estudantes que eles conhecem melhor. Diferentemente, os métodos que buscam regular e normatizar as ações dos professores, limitar e reduzir suas oportunidades de julgamento e padronizar o processo e os produtos da aprendizagem, corroem seu profissionalismo e os princípios morais em que se baseiam (p.35).

Considerando ainda os estudos de Fullan e Hargreaves, podemos perceber que políticos e administradores ao adotarem tais estratégias, parecem presumir que o insucesso escolar é responsabilidade dos professores, cuja atuação é considerada deficiente, necessitando de intervenções e controles externos à correção dos problemas do ensino. Mesmo os incentivos financeiros que são concedidos aos professores sugerem estar atrelados à essas ideologias e nem sempre têm relação com a valorização profissional, antes caracteriza-se como estratégia de controle e submissão às condições das classes que pretendem deter o domínio do campo, de forma a satisfazer as suas necessidades e expectativas.

Segundo Lantheaume (2012, p.371) “(...) os professores se sentem hoje coletivamente rebaixados, “menores” do que eram, e, individualmente, uma dificuldade profissional não superada deixa-lhes a impressão de perderem a própria dignidade”.

Para o autor, essa dignidade é constituída pelo sentimento de exercer um ofício de valor à sociedade, pela consciência de participar da história e de ser reconhecido como qualificado e competente. Afirmo que os professores revelam sofrimento que se manifesta quando a impotência de agir engendra o sentimento de não saber mais o que significa fazer bem seu trabalho, introduz a dúvida sobre sua utilidade.

Compreendemos que entre as dificuldades observadas para a efetivação das diversas tarefas do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, a realização de tarefas burocráticas, as pressões e cobranças, inclusive por resultados nos exames e índices, os professores vivem a perda de autonomia, desqualificação e precarização do próprio trabalho e profissão.

O trabalho docente torna-se cada vez mais complexo, sujeito às prestações de contas e burocracias intensas, condições de trabalho desgastantes e inadequadas. Os professores não têm autonomia para definirem escolhas profissionais que acreditam serem melhores aos seus alunos em seu próprio espaço de trabalho. Hargreaves (1994) retrata este trabalho como mais rotineiro e menos qualificado.

Na análise de Cavaco (1999), diante de todo este contexto, os professores devem identificar formas de recriação da profissão e recomposição da sua imagem social. Percebemos porém, que nem sempre as condições da sua atualização correspondem às necessidades para que isso aconteça com incentivos ao trabalho

coletivo, garantia de oportunidades de formação continuada, tempos, espaços e recursos disponíveis aos professores, o que coloca não só aos professores, mas às demais instâncias envolvidas no processo educacional, o desafio de pensar a profissionalidade docente e realizar as transformações necessárias.

Apresentamos a seguir, elementos do cotidiano escolar que afetam essa profissionalidade e são afetados por ela.

1.3- O mal-estar docente no contexto escolar

Esteve (1999) discorre sobre os indicadores básicos que resumem as mudanças recentes na área da educação, que se dividem em fatores de primeira e segunda ordens. Sendo que os fatores de primeira ordem referem-se às variações intrínsecas ao trabalho escolar, enquanto os de segunda ordem referem-se ao contexto social da função docente. Ambos porém, têm incidência na atuação do professor em sala de aula.

Pretendemos neste tópico, sem ignorar as interferências e consequências dos fatores contextuais ao trabalho docente, conforme explicitamos, evidenciar as dificuldades vividas pelo professor em sala de aula, provocando os sentimentos e emoções negativas denominados como o mal-estar docente.

Na análise de Esteve (1999), as relações entre os professores e os alunos sofreram mudanças profundas nos últimos anos.

Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina (p. 107).

Importante observarmos que, conforme exposto pelo autor, essa violência no cotidiano escolar é explícita ou simbólica. Podemos percebê-la por meio dos conflitos e agressões entre colegas, entre alunos e professores, desrespeito, atitudes de vandalismo com o espaço e mobiliário da escola. Mas também com o desinteresse pelas atividades propostas ou descaso com o material escolar.

Os professores muitas vezes, sentem-se desrespeitados e vítimas da violência escolar, mesmo diante do descompromisso dos alunos com a própria aprendizagem visto o tempo, dedicação e empenho que investiram para o planejamento e organização da aula e das atividades. Muitos alunos sequer trazem o material necessário para a aula, não têm hábito de estudo, não realizam as leituras recomendadas ou sabem as datas de avaliações.

Dessa forma, observamos professores que desgastados com essa situação, envolvem-se em discussões e embates com os alunos, sendo que nem sempre encontram o apoio necessário das lideranças escolares ou dos familiares dos alunos para enfrentarem tais questões.

Esteve afirma ainda que o tema da violência nas escolas é mais importante pelos seus efeitos no plano psicológico dos professores do que por sua quantificação. As agressões verbais e insultos aos professores, mais frequentes e difíceis de quantificar que as agressões físicas, têm um importante efeito sobre a constituição do mal-estar docente.

Também discorre sobre a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores que “ (...) não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1999, p.106). Não há condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas no contexto atual da escola.

O autor identifica a falta de tempo para atender tantas responsabilidades como: a execução de tarefas burocráticas, o apoio individual e específico às dificuldades de aprendizagem dos alunos, a vigilância do comportamento dos alunos e até de materiais e mobiliários, que têm se acumulado sobre o professor como uma das causas do seu esgotamento.

Hargreaves (1994) acrescenta que a cultura docente encontra-se numa encruzilhada, vivendo as tensões de um contexto social mutável, marcado pela complexidade tecnológica, diversidade cultural, compressão intensa do tempo e do espaço e incerteza científica. Do outro lado, temos um sistema escolar que ainda persegue as convenções, costumes e burocracias vividas pela escola até então.

Podemos concordar com o autor ao observarmos que os professores precisam disputar a atenção dos alunos diante dos aparelhos eletrônicos modernos e repletos de atrativos que possuem e adentram à escola ou mesmo os interesses e

expectativas diversas que apresentam sem relação direta com a aprendizagem escolar formal. Dispõem para isso, dos mesmos recursos que sempre utilizaram tais como a lousa e o livro didático. Nesse contexto, os alunos nem sempre correspondem às expectativas dos professores ou reagem de forma adequada às exigências dos mesmos.

Percebemos ser inevitável diante dos problemas, o saudosismo dos professores à épocas passadas, aparentemente mais tranquilas e sob o domínio da autoridade docente, impelindo-os à posturas e exigências cada vez mais autoritárias. Diante disso, os alunos se mostram ainda mais resistentes e terminam por demonstrar sua insatisfação por meio da recusa em obedecer ou respeitar as autoridades constituídas.

Pérez Gómez (2001) afirma que a compreensão dos alunos da situação escolar pode ser diferente da que os professores têm. “Por isso, muitos dos conflitos entre docentes e estudantes têm suas raízes em opostas definições da situação escolar” (p. 165).

Para o autor, os alunos enxergam a escola como um espaço de socialização, mas nem sempre de aprendizagem. Acreditamos que tal percepção pode estar relacionada às queixas do professores referente à apatia dos alunos em sala de aula, falta de estudo dos conteúdos disciplinares e descompromisso com as atividades escolares.

A partir destes apontamentos, há que se considerar ainda, a falta de atratividade dos processos escolares, que ainda contam com uma organização que favorece o isolamento das disciplinas, dos conhecimentos e estudos. A estrutura básica da escola, salvo em alguns momentos ou atividades específicas, mantém alunos segregados pela faixa etária, sentados em fileiras e uma atividade pedagógica repleta de cópias e aulas expositivas. Desta forma, os professores se veem tentando convencer alunos desinteressados, indisciplinados, que apresentam muitas vezes, déficits e defasagens em sua aprendizagem em relação aos conteúdos escolares.

Ainda em relação à falta de atratividade, D’Ávila e Sonnevillle (2012) chamam-nos a atenção para um novo desafio posto aos professores diante das novas tecnologias da informação e da comunicação. Para os autores, as tecnologias têm um papel potencializador de novas relações pedagógicas e exigem um

redimensionamento do papel do professor, constituindo-se em um mediador das situações de aprendizagens.

Para tanto a escola precisaria ter tais recursos em quantidade apropriada bem como profissionais preparados para a sua utilização. Entretanto, é importante explicitar que apesar de vivermos e convivermos em um mundo digital, a escola nem sempre conta com tais recursos e apesar de algumas capacitações, nem sempre oferece condições concretas para que o professor desenvolva um trabalho mais dinâmico, criativo e tecnológico em salas superlotadas, diante de uma exaustiva jornada semanal e o excesso de burocracias.

Diante desse contexto repleto de dificuldades, compartilhamos das concepções de Fullan e Hargreaves (2000) sobre o problema do isolamento entre os professores, por acreditarmos que pode tornar essas vivências diante dos problemas ainda pior, ao serem vividas solitariamente. Os autores afirmam que o isolamento e o individualismo são historicamente inerentes às nossas rotinas de trabalho. “O problema do isolamento tem raízes profundas. A arquitetura costuma dar apoio à ele. O horário é um elemento de reforço. A sobrecarga de trabalho dá sustentação. A história o legitima” (idem, p.21).

Para os autores, à medida que os professores enfrentam as expectativas crescentes no trabalho, sobrecarga de inovações e reformas, é importante trabalhar e planejar com os colegas, compartilhando e desenvolvendo em conjunto suas especializações e seus conhecimentos.

Esteve (1999, p. 142) concorda com tal posicionamento ao afirmar que “(...) o isolamento leva à acumulação de problemas sem resolução e favorece a aparição de outro dos obstáculos mais importantes à auto-realização do professor: a inibição e a rotina”. O autor evidencia que a satisfação profissional do professor supõe, necessariamente, a inovação e a comunicação entre os pares.

Identificamos entre as contribuições dos autores, alguns aspectos que tornam o ensino uma tarefa árdua, podendo gerar o mal-estar entre os professores: o pouco reconhecimento social do trabalho, a ausência da coletividade, o pragmatismo das políticas e a relação com os alunos.

Pretendemos para dar continuidade à esta pesquisa, conhecer as características do mal-estar docente no contexto escolar, já apresentadas em estudos científicos.

1.4- Panorama das produções acadêmicas brasileiras selecionadas

Com o objetivo de conhecer o que as pesquisas trazem sobre o mal-estar docente, apresentamos a seguir os aspectos metodológicos utilizados para esta revisão e uma descrição geral a partir das teses e dissertações, artigos científicos e anais da ANPED.

Aspectos metodológicos utilizados para a revisão das produções científicas

A revisão foi realizada em dois bancos de dados, sendo o primeiro, o Portal de Periódicos da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)² e o segundo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)³, por reunirem e disponibilizarem acervo importante de produção científica às instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

A procura por pesquisas acadêmicas brasileiras que tivessem como objeto de estudo o mal-estar docente teve início em outubro de 2014, sendo retomada em janeiro de 2015 com a consulta à Capes. Utilizando-se como filtro o mal-estar docente, encontramos 179 trabalhos que, ao refinarmos utilizando o critério dos trabalhos escritos em língua portuguesa, reduzimos para 79. Voltamos a refinar diante do objeto do nosso estudo, selecionando os tópicos: Educação; Professores-atuação profissional; Mal-estar docente; Satisfação no trabalho; Professores-formação profissional; Formação de professores, por se aproximarem da temática escolhida para a presente pesquisa e encontramos 30 trabalhos.

Por fim, pelos títulos e resumos, selecionamos 4 trabalhos mais correlatos ao tema desta pesquisa para leitura detalhada, cujos títulos e autores seguem: tese de doutorado “Um olhar implicado sobre o mal-estar docente” (ARANDA, 2007); dissertação de mestrado “Formação de professores: identidade e mal estar docente” (OLIVEIRA, 2005); artigos “De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)” (COSTA, 2005); “ O niilismo nietzschiano como mais uma referência analítica para a compreensão do fenômeno do mal-estar docente” (SANTOS; SILVA, 2014).

² Disponível em www.capes.gov.br

³ Disponível em www.anped.gov.br

Em consulta à Plataforma da ANPEd, de 2009 à 2013, recorte que refere-se aos últimos cinco anos dessas publicações até o momento, com o intuito de ampliarmos nossa busca e conhecermos o que dizem os estudos publicados nos anais de eventos promovidos pela referida Associação, encontramos pelos títulos, trabalhos que focavam o mal-estar docente.

Localizamos três trabalhos, sendo na 34ª Reunião, no GT 8, Formação de Professores, intitulado “O mal-estar segundo professores de história” (NICHES, 2011); o segundo na 35ª Reunião, no GT 13, Educação Fundamental, intitulado “O mal-estar no chão da escola fundamental” (MARTINS, 2012) e o terceiro na 36ª Reunião, no GT 9, Trabalho e Educação, intitulado “Processo de trabalho das professoras de educação infantil: entre imagens de bondade e o mal-estar docente” (VIEIRA, 2013).

Ampliando a busca a fim de verificarmos a temática presente mesmo sem a sua explicitação no título, buscamos outros trabalhos cujos títulos trouxessem palavras que se aproximassem do mal-estar docente como tensões ou dilemas vividos no contexto escolar.

A nova busca explicitou mais três trabalhos, sendo que dois deles se juntaram à nossa revisão bibliográfica. Um apresentado na 33ª Reunião, no GT 9, intitulado “Constituição das doenças da docência” (VIEIRA, 2010) e outro, apresentado na 36ª Reunião, no GT 8, intitulado “A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores” (ALVES, ANDRÉ, 2013). O trabalho apresentado na 36ª reunião, no GT 9, intitulado “Quem quer ser professor? A construção das precariedades objetiva e subjetivas no trabalho docente” (VENCO, RIGOLON, 2013) não foi selecionado pois apesar de aproximar-se do nosso tema de pesquisa ao considerar-se as precariedades do trabalho docente, teve como objetivo a análise dessas nas relações profissionais entre os docentes, tomando como base as formas de seleção de professores para atuarem nas escolas públicas estaduais.

Por fim, para realizar o mapeamento do estado da arte da pesquisa acadêmica brasileira relativa ao mal-estar docente, foi selecionado, como material de análise, um total de 09 produções. Após a leitura desses trabalhos, realizou-se a sua apresentação por meio da descrição de um panorama geral das mesmas, seus apontamentos e considerações.

Importante explicitarmos a necessidade de mais pesquisas sobre a temática pois o trabalho dos professores e as suas implicações precisam ser estudados e melhores compreendidos se queremos as mudanças educacionais almejadas. O mal-estar docente tem recebido olhares bastante diversos pelos pesquisadores. No entanto, a sua relação com o contexto escolar, pautado pelas percepções dos próprios professores, ainda não foi muito explorado.

Revisão de teses e dissertações

No quadro 1, a seguir, explicitamos as pesquisas: tese e dissertação, selecionadas na Capes, identificando os pesquisadores e o ano de publicação, as instituições nas quais foram produzidas e os objetivos da pesquisa.

Quadro 1: Tese e dissertação sobre o mal-estar docente

Pesquisador Ano de publicação	Tipo de pesquisa	Instituição	Objetivos da pesquisa
Aranda,2007	Tese	UFRGS- Porto Alegre/RS	Investigar o que levam professores a vivenciarem o mal-estar docente. O conceito construído é o de que o mal-estar docente é um dos traços da profissão professor na contemporaneidade e evidencia-se através da manifestação das dificuldades ou impossibilidades de lidar com as problemáticas que estão presentes na escola.
Oliveira,2005	Dissertação	UNESP- Presidente Prudente/SP	Investigar o fenômeno do "mal-estar docente", compreendendo suas características principais, causas e consequências bem como os mecanismos de superação, destacando o processo de formação e a construção da identidade profissional docente.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

As pesquisas investigam o mal-estar docente no ensino fundamental, sendo que uma em escolas estaduais, municipais e particulares (ARANDA, 2007) e outra, um estudo de caso em escola municipal (OLIVEIRA, 2005). São de natureza qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados o questionário e a entrevista.

Aranda (2007) demonstra em seu estudo, que o mal-estar docente é contemporaneamente, um dos traços do ofício do professor. Portanto, apesar de revestir-se muitas vezes, de características individuais, não pode ser tratado apenas como um adoecer ou um ciclo degenerativo do docente enquanto indivíduo, mas como um fenômeno histórico e cultural que perpassa as relações que se estabelecem na escola.

A autora investiga as percepções dos professores acerca das situações que causam mal-estar no cotidiano do seu trabalho na escola, sendo que identificou em sua pesquisa que os principais, advêm da relação com o aluno, com a comunidade, com as colegas e equipe diretiva. Segundo ela, ganha destaque nessas relações, aquela com o aluno que não está mobilizado para aprender.

Nessa perspectiva, o mal-estar não está localizado na figura do professor ou provoca seu adoecimento por questões particulares, mas ocorre devido a esta trama de significações nas quais estão imersos, sendo denominado então pela autora de mal-estares. Aponta as transformações sociais e apresenta a escola como instituição moderna, pesada, que vive em descompasso com o movimento da sociedade, parecendo não saber como ensinar aos alunos que têm hoje ou limitar o que a sociedade diz não ter limites.

Oliveira (2005) também afirma ser a relação entre o professor, o aluno e o ensino-aprendizagem, causa evidente de mal-estar docente. A autora infere que a relação com os alunos é decisiva para a auto-imagem do professor e para a identificação com o seu trabalho, pois é nos alunos que o professor busca o retorno sobre o mesmo.

Explicita necessidade de reconstrução da identidade docente através de uma formação problematizadora da prática pedagógica, possibilitando ao professor conferir significado à atividade docente. A autora afirma que os professores e a escola devem se repensar visto que atendem hoje, aqueles que derivam de camadas sociais com imenso histórico de exclusão.

Os trabalhos focam o processo de trabalho, suas pressões e mal-estar docente, a formação e identidade do professor contemporâneo, causas e consequências do mal-estar frente aos novos papéis atribuídos à escola e ao professor. De modo geral, essas dificuldades são semelhantes às aquelas encontradas nos estudos destacados pela literatura nesse campo.

Diante das transformações sociais e culturais, modificação do trabalho do professor (OLIVEIRA, 2005), Esteve (1999) evidencia a impossibilidade de mantermos as mesmas expectativas, intenções, práticas e exigências sobre a educação visto que foram gestadas para contemplar um sistema educativo de elite.

O autor (1999, p. 36) problematiza “(...) se a seleção social já não depende do nível de escolaridade, não é uma contradição continuar mantendo um sistema de ensino seletivo, baseado na competitividade?”

Percebemos que o sistema de ensino já não assegura o status social aos seus alunos como quando os pais encaminhavam os filhos à escola enquanto garantia de sucesso social, profissional e retorno financeiro. Muitos professores enfrentam o mal-estar por manterem objetivos que já não correspondem ao contexto social.

Admitir junto aos colegas que têm dificuldades para ensinar, que os alunos têm dificuldades em aprender, que as alternativas possíveis são desconhecidas, deixam entrever nos professores um doloroso sentimento que muitas vezes, tem provocado o seu desinvestimento profissional, adoecimento e desejo de abandonar a docência.

Revisão de artigos

No quadro 2, a seguir, explicitamos os artigos, selecionadas no Portal de Periódicos da Capes, identificando os pesquisadores, o ano de publicação e os objetivos da pesquisa.

Quadro 2: Artigos sobre o mal-estar docente

Pesquisador (a) Ano de publicação	Objetivos da pesquisa
Costa, 2005	Tornar visíveis alguns processos e sintomas implicados na produção desse mal-estar.
Santos; Silva, 2014	Compreender o niilismo nietzschiano como mais uma referência analítica para a compreensão do fenômeno do mal-estar docente; situar o mal-estar docente, em um espaço e tempo de derrocada de valores culturais e o apresentar como resultado de um mal-estar maior compartilhado pela cultura ocidental do século XX até os dias atuais.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Santos e Silva (2014) descrevem o mal-estar docente como uma crise dos sentidos (niilismo), segundo o qual, os professores estariam envolvidos em uma atmosfera de imprevisibilidade, individualidade, burocracia, descompromisso e pessimismo pedagógico. Para os autores, o sentido da ação pedagógica ruiu juntamente com a queda de valores fundamentais como o da própria educação, do conhecimento e autoridade docente.

Nesse sentido, Costa (2005) afirma que historicamente, em nossa sociedade, ser professor, educar e formar educadores, tornaram-se atividades valorizadas socialmente, ou seja, significadas como dignas e importantes. Segundo o autor, a valorização tal desse fazer, sob os ombros do professor, terminaria por lhe trazer uma enorme responsabilidade social diante da tarefa de produzir prosperidade e melhoria e civilizar todo um mundo que inexoravelmente se globaliza. Faz um alerta sobre os processos educacionais, por submeter os professores a dilemas ou fardos e rebaixamento do seu status social, que culmina no esgotamento docente.

Hargreaves (2001), autor que compõe nosso aporte teórico sobre o tema do mal-estar, corrobora com tal afirmação pois, segundo o autor, desde a emergência da educação compulsória para todas as crianças e de sua disseminação em todo o mundo, a educação pública tem sido repetidamente sobrecarregada com a expectativa de que pode salvar a sociedade.

A partir dos apontamentos das pesquisas, podemos observar que cabe à escola hoje, além de socializar os conhecimentos, desenvolver valores positivos muitas vezes contraditórios diante da intolerância, autoritarismo e individualismo efetivamente praticados pela sociedade. Deve combater as drogas e a violência entre os alunos, compensar carências decorrentes da desestrutura familiar ou pais sobrecarregados de trabalho. Podemos inferir que imbuídos da tarefa de educar e mudar o mundo, a escola e os professores vivem os imperativos de uma tarefa essencial, porém inatingível diante das condições a que estão submetidos.

Revisão de produções publicadas nos Anais da ANPEd

No quadro 3, a seguir, explicitamos as produções, selecionadas nos anais das reuniões da ANPEd, identificando os pesquisadores e o ano de publicação, as

instituições nas quais foram produzidas, as reuniões e grupos de trabalho divulgados e os objetivos da pesquisa .

Quadro 3: Estudos sobre o mal-estar docente

Pesquisador Ano de publicação	Instituição	Reunião ANPEd	Grupo de trabalho	Objetivos das pesquisas
Vieira, 2010	UFpe - Pelotas/RS	33 ^a	GT- 9	Analisar a relação entre o processo de trabalho e o mal-estar docente em escolas públicas municipais da cidade de Pelotas/RS.
Niches, 2011	Unisinos- Porto Alegre/RS	34 ^a	GT- 8	Investigar o mal- estar docente na perspectiva de professores de História.
Martins, 2012	UNEB- Salvador/BA	35 ^a	GT- 13	Problematizar as condições atuais da escola, atravessada por um paradoxo: ao mesmo tempo em que experimenta as melhores condições históricas, enfrenta uma de suas mais significativas crises. Se, por um lado, é investida diariamente, tanto do ponto de vista dos discursos quanto do investimento efetivo, que a reconfiguram para atender a um leque cada vez maior de serviços sociais, por outro lado, ela é também atacada com críticas cada vez mais ácidas.
Alves, André,2013	PUC-SP	36 ^a	GT- 9	Investigar como o campo de tensão dos contextos de trabalho e os indicadores de desempenho agem sobre a constituição da profissionalidade dos professores.
Vieira,2013	UFpe - Pelotas/RS	36 ^a	GT- 9	Pesquisar sobre mal-estar docente em professoras da Educação Infantil que se veem obrigadas a enfrentarem diversas pressões sem, no entanto, contarem com formação adequada e apoio pedagógico e institucional.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Nas pesquisas analisadas, Vieira (2010, 2013) e Martins (2012) evidenciam a intensificação do trabalho do professor, que junto a outros fatores, ocasionam o mal-estar docente. O professor se depara, em seu fazer, com o desempenho de

várias funções que não estariam até então, circunscritas sob a ótica da educação institucionalizada.

Vieira (2013) verificou em sua pesquisa, professoras que acreditam trabalhar muito, não tendo tempo suficiente para a realização das tarefas que lhe são exigidas. A autora afirma que o trabalho docente envolve, cotidianamente, demandas conflitantes, intensa concentração nas tarefas e constantes interrupções por problemas existentes dentro da própria organização escolar.

Martins (2012) discorre sobre a escola como uma instituição atarefada e afirma que falta à mesma um estatuto, um projeto pedagógico e a coletividade. O autor que investigou o mal-estar no chão da escola fundamental, conforme título do seu trabalho, afirma que a escola precisa se reinventar.

Se ela é cada vez mais uma “agência de múltiplos serviços da inclusão”, se é cada vez mais um “instituição atarefada”, ela não pode contar apenas com os tempos e espaços de sala de aula, nem apenas com o/a professor/a como seu único profissional. Se a escola tem que tratar da saúde, ela precisa de profissionais da saúde, se ela tem que oferecer arte e cultura, ela tem que contar com profissionais da arte e cultura (...) ela precisa de outro tipo de investimento, de outros profissionais, de outros tempos, espaços e equipamentos (p.13).

A literatura sobre o mal-estar docente destaca estas questões e Hargreaves (1994) problematiza o que denomina Tese da Intensificação. O autor discorre sobre o princípio da profissionalização, que se organiza por meio de argumentos que têm sublinhado a luta por um maior profissionalismo entre os professores, através de extensões do seu papel. Por outro lado, defende-se que o seu trabalho se intensificou a fim de responderem às pressões e inovações.

Segundo Hargreaves (1994, p.132), “(...) o profissionalismo alargado é um artificialismo retórico, uma estratégia para levar os docentes a colaborar de boa vontade na sua própria exploração, à medida que lhe vai sendo exigido cada vez mais esforço”.

Já Alves e André (2013), ao tratarem da constituição da profissionalidade docente, abordaram os efeitos determinantes do contexto institucional, social, cultural, político nessa constituição. Apontam como resultados de sua investigação, alguns elementos pertinentes à nossa pesquisa, sendo que afirmam ser a rotatividade dos professores entre as escolas, fator de desprofissionalização, devido às dificuldades de se estabelecer vínculos entre os professores, deles com seus

alunos, com a comunidade e a instituição como um todo. Afirmando que é no dia-a-dia que os professores colocam à prova os seus saberes, reformulando-os e que a inexistência de programas de acolhimento, principalmente para o professor iniciante, é determinante para que o trabalho se converta em fonte de sofrimento e mal-estar.

Niches (2011), com a perspectiva de analisar como professores de história têm compreendido e significado o mal-estar docente, visto a constatação de um vácuo nas pesquisas que relacionem a ocorrência do mal-estar docente às áreas disciplinares, entrevista professores e aponta que os significados da docência na especificidade disciplinar da história para esses professores se dá sobre a compreensão de que sua função profissional será a de humanização associada ao esclarecimento promovido pela razão científica, expressa na forma dos conteúdos históricos que ministram.

Segundo a autora, os professores entrevistados compreendem que a produção do mal-estar decorre de elementos sociais, mas também elementos que dizem respeito à forma com que os próprios docentes se colocam diante da profissão. Apontam a necessidade de se comunicar com os alunos que se têm e não com os desejados, flexibilidade para lidar com as situações diversas e inusitadas e estar abertos às expectativas dos estudantes, às novas tecnologias, aos tempos e possibilidades. É o que acreditam que os mantém na profissão, apesar dos problemas que se apresentam.

Afirma em seus estudos, ser uma fonte de mal-estar, a tensão vivida pelos professores entre a sociedade atual e a presença, por vezes, de uma cultura escolar que deveria estar ultrapassada. O olhar de Niches para o mal-estar docente portanto, ocupa-se de sua perspectiva histórica de produção, atribuindo sua ocorrência às mudanças sociais aceleradas do último século, exigindo dos professores a reflexão sobre a função social da escola e da docência.

Fullan e Hargreaves (2000) concordam que a incerteza, o isolamento, a saturação de tarefas burocráticas, a hierarquização sem sentido e o individualismo compõem uma potente combinação que conduz, inevitavelmente, ao conservadorismo.

Tais considerações e apontamentos nos remetem a observação de que a realização do ensino na escola envolve não só o saber acadêmico dos professores, expresso nas teorias ou disciplinas escolares, mas também os saberes da experiência, que compreendem a organização do próprio trabalho, a partilha com os

colegas de como lidar com a turma, organizar a sala de aula, os materiais e a própria aula. Trabalhar na escola significa não só gerir e organizar o trabalho de ensinar, mas encontrar-se com outras exigências da profissão, interagindo com a carreira, reformas e políticas educacionais.

Vieira (2013) verificou, nas entrevistas que realizou, professores que relataram sentir o apoio da direção e dos colegas quanto aos dilemas em seu trabalho. Entretanto, explicitaram também que procuram resolver os problemas de ordem pedagógica de forma individualizada.

Na tentativa de entender melhor esse posicionamento dos professores, buscamos amparo teórico em Hargreaves (1994), que ao redefinir as causas do individualismo, considera ser o isolamento visto por alguns professores como autonomia individual e apoio profissional. Afirma "(...) portanto, quando falamos de individualismo, estamos a referir claramente, não uma única coisa, mas antes um fenômeno social e cultural complexo que possui muitos significados, nem todos necessariamente negativos" (p.193).

O autor aponta a necessidade de abordarmos o individualismo a fim de compreendê-lo se pretendemos entender o modo como os professores trabalham com os seus colegas, as vantagens e desvantagens dessas formas de trabalho.

Para Vieira (2010), a reconfiguração do Estado Educador em Estado Avaliador, impõe à cultura escolar a exigência do êxito e obtenção de resultados a curto prazo ainda que sejam apenas aparências formais. O autor afirma que o volume de trabalho, a precariedade das condições existentes, a complexidade presente na sala de aula e uma expectativa de excelência podem gerar queixas e mal-estar docente.

Pérez Gómez (2001) concorda ao afirmar que:

(...) esta ideologia da rentabilidade escolar, tão difundida e querida pela políticas neoliberais dos governos conservadores, provoca nitidamente a desvalorização da tarefa educativa, situa o docente à mercê dos ventos revoltos do mercado e provoca sua insatisfação e ansiedade profissional (...)" (p.178).

Assim, compreendemos que transformar os professores em meros aplicadores de métodos e técnicas descaracteriza o seu papel social e o próprio processo educativo. Há que se considerar que a atuação profissional docente se dá sobre e com seres humanos tendo o saber historicamente produzido e acumulado como

matéria prima do processo educativo. Dessa forma, o trabalho do professor não permite a distinção entre os responsáveis pela concepção ou execução, sob o risco de transformar o processo educativo em treinamento e reprodução do que está posto.

As contribuições dos estudos selecionados são muito pertinentes à presente pesquisa e explicitaram alguns dos elementos referentes ao mal-estar docente trazidos por nosso referencial teórico. Em linhas gerais, identificaram o mal-estar enquanto traço da profissão docente na contemporaneidade, que se apresenta de diversas formas, mas especialmente na relação com o aluno e na intensificação de tarefas profissionais a partir da ampliação do papel profissional docente. Os estudos demonstraram a percepção de uma cultura escolar ultrapassada e avessa aos interesses sociais contemporâneos e o modelo empresarial sendo implementado nas escolas como tentativa de resolver os problemas educacionais e conquistar resultados mensuráveis de eficiência a curto prazo.

Assim, pretendemos ouvir os professores sobre as suas percepções a respeito do mal-estar docente, compondo panorama sobre a problemática, numa interação entre teoria e prática profissional. No próximo capítulo, fazemos uma apresentação descritiva e analítica dessas percepções bem como as formas de enfrentamento do mal-estar pelos professores.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa tendo em vista a constituição do corpus de análise bem como a problematização do mesmo. Para descrever tais procedimentos, organizamos o capítulo em três partes: trajetória para a definição da pesquisa de campo; levantamento de dados da pesquisa; percurso teórico e analítico para a constituição das categorias de análise.

2.1- Trajetória para a definição da pesquisa de campo

A proposta de pesquisa sobre a problemática que atinge os docentes foi motivada pela minha trajetória profissional como professora, por vivências familiares e estudos no mestrado. Atualmente, como diretora de escola pública, uma das minhas pretensões é a de compreender melhor os professores, viabilizando-lhes condições adequadas de trabalho e crescimento profissional.

Perseguindo este intuito, apresentei ao Programa de Mestrado em 2013, o projeto de pesquisa voltado ao papel do gestor escolar diante do mal-estar docente, em escolas municipais de Sorocaba. Durante a entrevista com professores do referido programa, condição exigida para o ingresso no curso em caso de aprovação, alguns questionamentos me inquietaram, trazendo à tona as possíveis dificuldades de problematizar a docência nestas condições, em razão da relação hierárquica da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa e um possível olhar enviesado da mesma, por atuar como diretora de uma das escolas.

Durante as aulas das disciplinas do mestrado em 2014, participação em grupos de estudos, mais especificamente o Nepem⁴, demais estudos e reflexões, percebemos a relevância em compreender o fenômeno sob a ótica dos próprios professores. Dessa forma, tendo em vista nosso desejo de contribuir com os professores e o seu trabalho, optamos por realizar a pesquisa sobre o mal-estar docente no contexto escolar sob a ótica dos próprios docentes, concedendo-lhes vez

⁴ Núcleo de estudos e pesquisas sobre narrativas, formação e trabalho docente.

e voz para falarem sobre como se sentem diante das dificuldades. Para a investigação, elegemos a seguinte questão norteadora: **quais as percepções dos professores acerca do mal-estar docente e as suas perspectivas de enfrentamento da problemática?**

Desenvolvemos metodologicamente, uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho interpretativa, possibilitando-nos conhecer as preocupações dos professores, levando-se em conta que “O papel do pesquisador não pode se limitar a pesquisar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível na qual perceba componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas” (SOUZA, FORNARI, 2012, p.121).

Selecionamos duas escolas de ensino fundamental, de 6º à 9º ano, da rede estadual de ensino de Sorocaba, denominadas em nossa pesquisa como escola A e B, como forma de preservar a identidade das mesmas. Elas apresentaram resultados diferentes em relação ao IDESP⁵ 2012, 2013 e 2014- as três últimas medições, sendo que a escola A apresentou altos indicadores de desempenho e a escola B, baixos indicadores, quando comparadas entre si, conforme quadros abaixo. Utilizamos tal critério a fim de investigarmos uma possível relação do mal-estar docente às pressões originadas a partir deste ranqueamento.

Quadro 4- IDESP 2012

	Indicadores de desempenho		Indicador de desempenho	Indicador de fluxo	IDESP 2012
	Língua portuguesa	Matemática			
5ºANO EF	-----	-----	-----	-----	-----
9ºANO EF	3.3053	2.4723	2.89	0.8857	2.56
3ª EM	3.3333	2.4517	2.89	0.8969	2.59
Escola B	Indicadores de desempenho		Indicador de desempenho	Indicador de fluxo	IDESP 2012
	Língua portuguesa	Matemática			

⁵ O IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo é o indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar e permite fixar metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação no Estado. O IDESP corresponde à multiplicação de dois indicadores- o de desempenho, que avalia o quanto os alunos aprenderam pelos resultados dos exames de língua portuguesa e matemática do Saesp, e o de fluxo, que avalia em quanto tempo os alunos aprenderam pela taxa média de aprovação. O IDESP também disponibiliza os indicadores de pagamentos da bonificação por resultados aos professores. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, Programa de Qualidade da Escola, março, 2013)

5ºANO EF	-----	-----	-----	-----	-----
9ºANO EF	2.3977	1.8090	2.10	0.9364	1.97
3ª EM	1.8410	0.9700	1.41	0.8373	1.18

Fonte: Boletim informativo IDESP, disponível em idesp.edunet.sp.gov.br. Acesso em jan. fev. 2015.

Quadro 5- IDESP 2013

Escola A	Indicadores de desempenho		Indicador de desempenho	Indicador de fluxo	IDESP 2013
	Língua portuguesa	Matemática			
5ºANO EF	-----	-----	-----	-----	-----
9ºANO EF	3.3333	2.896	3.11	0.9472	2.95
3ª EM	3.393	2.3817	2.89	0.9336	2.7
Escola B	Indicadores de desempenho		Indicador de desempenho	Indicador de fluxo	IDESP 2013
	Língua portuguesa	Matemática			
5ºANO EF	-----	-----			
9ºANO EF	2.3914	1.7677	2.08	0.8841	1.84
3ª EM	2.611	1.334	1.97	0.7853	1.55

Fonte: Boletim informativo IDESP, disponível em idesp.edunet.sp.gov.br. Acesso em jan. fev. 2015.

Quadro 6- IDESP 2014

Escola A	Indicadores de desempenho		Indicador de desempenho	Indicador de fluxo	IDESP 2014
	Língua portuguesa	Matemática			
5ºANO EF	-----	-----	-----	-----	-----
9ºANO EF	3.7857	2.9287	3.36	0.9459	3.18
3ª EM	2.7233	1.8777	2.30	0.9146	2,10
Escola B	Indicadores de desempenho		Indicador de desempenho	Indicador de fluxo	IDESP 2014
	Língua portuguesa	Matemática			
5ºANO EF	-----	-----			
9ºANO EF	2.7543	2.1930	2.47	0.9307	2.30
3ª EM	2.2667	0.8800	1.57	0.8932	1.40

Fonte: Boletim informativo IDESP, disponível em idesp.edunet.sp.gov.br. Acesso em jan. fev. 2015.

Podemos observar a diferença quantitativa dos indicadores atribuídos às turmas da escola A e B. Os resultados da escola B apesar de alterados com um crescimento em 2014, mantém o distanciamento dos resultados em relação à escola A. A escola B é considerada prioritária de acordo com a Secretaria Estadual de Educação. O critério considerado para a escola ser definida como prioritária é o desempenho de seus alunos, aferido por meio do Saresp⁶. As notas do Saresp são classificadas em quatro níveis – abaixo do básico, básico, adequado e avançado – a partir dos resultados da avaliação no final de cada um dos três ciclos de aprendizagem. Para definir suas escolas como prioritárias, a Secretaria considera, em cada escola, o percentual de alunos que teve desempenho “abaixo do básico” em língua portuguesa ou matemática.

Seguem quadros referentes aos resultados do Saresp de 2013 da escola, sendo os últimos resultados divulgados até o momento da pesquisa:

Tabela 1- Níveis de Proficiência Saresp 2013 (língua portuguesa)

Ano/Série	<125	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	≥400
5º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7º EF	4,0	11,9	22,9	20,4	11,9	16,4	9,0	2,5	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0
9º EF	1,0	4,5	12,1	22,7	20,2	17,2	11,1	6,6	3,5	0,5	0,5	0,0	0,0
3ª EM	0,0	1,7	2,5	7,5	15,8	15,0	19,2	18,3	15,8	1,7	1,7	0,8	0,0

Abaixo do básico

 Básico

 Adequado

 Avançado

Fonte: Boletim informativo SARESP, disponível em www.educacao.sp.gov.br. Acesso em jan. fev. 2015.

Tabela 2- Níveis de Proficiência Saresp 2013 (matemática)

⁶ O SARESP- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo avalia anualmente todas as escolas da rede estadual de ensino regular que oferecem educação básica e as escolas municipais, técnicas e particulares que manifestam interesse em participar.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS PONTOS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

Ano/Série	<125	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	≥400
5º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7º EF	1,5	4,0	20,9	26,4	21,4	13,4	8,0	3,0	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0
9º EF	0,0	3,0	7,6	15,2	27,3	21,7	11,1	9,1	4,0	0,0	1,0	0,0	0,0
3º EM	0,0	0,0	2,5	4,2	14,2	18,3	21,7	15,8	18,3	4,2	0,8	0,0	0,0

Abaixo do básico
 Básico
 Adequado
 Avançado

Fonte: Boletim informativo SARESP, disponível em www.educacao.sp.gov.br. Acesso em jan. fev. 2015.

Observamos pelas tabelas, as porcentagens significativas de alunos da escola B, na escala de proficiência abaixo do básico quando comparadas aos demais níveis, especialmente o adequado. O 9º ano, que compõe etapa do ensino fundamental estudada em nossa pesquisa, apresenta em língua portuguesa 40,3% do total de alunos abaixo do básico enquanto somente 10,1% no nível adequado. Em matemática, 53,1% foram classificados no nível abaixo do básico e apenas 4,0% no nível adequado.

Conforme os documentos do Programa Educação-Compromisso de São Paulo, para reduzir a desigualdade de aprendizado no Estado, o programa prevê intervenção e monitoramento permanente em Unidades de Ensino consideradas de maior vulnerabilidade tanto no aspecto socioeconômico, como nos de infraestrutura e de aprendizagem.

Para as unidades escolares consideradas prioritárias, os documentos afirmam que haverá prioridade na formação continuada de professores, investimentos em infraestrutura, atribuição de professores-mediadores, salas de leituras e projetos especiais de recuperação do aprendizado dos alunos.

Explicitamos estas condições para contextualizarmos o campo em que se desenvolveu a pesquisa, considerando a variedade de elementos que condicionam a estrutura das escolas e as condições de trabalho docente, sem que necessariamente se generalizem. Conforme aponta Alves (2010, p. 250):

As variabilidades das situações de trabalho podem ser listadas, mas não esgotadas. Elas são muito diversas, são mutáveis e, [...] dizem respeito às variabilidades dos contextos, dos meios técnicos e das pessoas. O trabalho concreto é que as impõe, e estas podem obviamente serem mais ou menos acentuadas, mais ou menos custosas para os professores de uma escola,

por exemplo. Essas variabilidades podem ser geridas, não suprimidas. Se é essa a questão, importa novamente ter a atividade humana em evidência.

Buscamos identificar nessas condições das escolas, possíveis relações com o mal-estar docente. Considerando os diferentes contextos e as interferências de variáveis diversas bem como a subjetividade presente nas percepções dos professores acerca das condições efetivas do seu próprio trabalho, a proposição do presente estudo não é a generalização, mas a compreensão de um grupo social e as suas representações da realidade.

Para a presente pesquisa, optamos por realizar a investigação com os professores que atuam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental pelas dificuldades percebidas na própria estrutura e organização desta etapa da educação básica, tais como: número de alunos sob responsabilidade do professor, fragmentação do tempo e das disciplinas, status de algumas disciplinas em detrimento de outras.

Hargreaves (1994) corrobora com essa percepção ao afirmar que a educação secundária pública tornou-se um componente fundamental do mal-estar da modernidade devido aos seus padrões de especialização, a sua complexidade burocrática, o seu fracasso persistente em cativar as emoções e as motivações de muitos dos seus alunos.

Diante disso, segue quadro contendo outras informações sobre as escolas selecionadas, a fim de ampliarmos nosso conhecimento sobre o perfil e organização das instituições. As informações foram coletadas no PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas selecionadas e referem-se ao número de alunos, tipo de atendimento e principais atividades desenvolvidas pela mesma.

Quadro 7: Perfil das escolas que compõem campo de estudo

Informações	Escola A	Escola B
Nº de alunos	690	1180
Nível sócio- econômico	Médio- baixo	Baixo
Períodos de funcionamento	Manhã Tarde Noite	Manhã Tarde Noite
Etapas atendidas	Fundamental II Ensino Médio	Fundamental II Ensino Médio
Gestores	Diretor (1) Vice- diretor (2) Coordenador pedagógico (2)	Diretor (1) Vice- diretor (2) Coordenador pedagógico (3)

Professores	Ensino fundamental (12) Ensino médio (18) Professor readaptado ⁷ (2) Professor mediador ⁸ (1)	Ensino fundamental (32) Ensino médio (13) Professor readaptado (5) Professor mediador (2) Professor vinculado ⁹ (12)
Funcionários de apoio	Secretaria (5) Inspetor de alunos (4) Cozinha (4) Limpeza (2)	Secretaria (5) Inspetor de alunos (4) Cozinha (4) Limpeza (2)
Atividades oferecidas	Escola da Família ¹⁰ Grêmios estudantis	Escola da Família Grêmios estudantis Treinamento esportivo

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Segundo o PPP da escola A, a mesma situa-se a 400 metros da avenida principal que dá acesso ao bairro, rodeada de casas comerciais. Há uma praça de lazer, pista de caminhada e igrejas. A rua da Unidade Escolar é asfaltada, tem saneamento básico e iluminação pública.

O bairro conta com câmera de segurança, pois é considerado de alta vulnerabilidade social devido ao grande número de furtos e tráfico de drogas. No entorno, aproximadamente 60 moradores residem em favelas, onde há problemas de invasão e violência.

Contando com aproximadamente 680 alunos, atende o ensino fundamental no período da manhã e tarde e o ensino médio no período da noite. Atende alunos oriundos de oito bairros da região, sendo que 10% dos mesmos são de bairros mais distantes e utilizam o transporte escolar.

Levantamento realizado para o projeto, explicita que 40% das famílias apresentam nível sócio-econômico baixo enquanto que 60% apresentam nível médio-baixo.

A escola B, conforme PPP, situa-se na periferia de Sorocaba, área de frequente criminalidade e tráfico de drogas. Atende cerca de 1180 alunos, sendo que no período da manhã, funciona o ensino fundamental e médio, no período da tarde, apenas o fundamental e à noite, o ensino médio.

⁷ Professores readaptados são os que apresentam restrições médicas para atuarem em sala de aula, cumprindo outras funções administrativas ou pedagógicas na escola.

⁸ Professores mediadores são escolhidos pela direção da escola, exceto os efetivos, para atuarem na mediação dos conflitos entre os próprios alunos ou alunos e profissionais.

⁹ Professores vinculados cumprem parte da jornada na escola participando das reuniões e formações porém atuam nas penitenciárias, Dr. Danilo Pinheiro e Dr. Antonio de Souza Netto.

¹⁰ Escola da Família se refere a abertura da mesma nos finais de semana com atividades esportivas, manuais, culturais à comunidade.

A maior parte dos alunos é do próprio bairro, sendo que pequena parcela vem de bairros vizinhos, utilizando transporte escolar.

Pesquisas realizadas para compor o PPP, demonstram que 3% das famílias vivem em situação de pobreza extrema, convivendo com o desemprego ou trabalhos informais, necessidades e privações. Demais 97% apresentam nível sócio-econômico baixo. A merenda é um atrativo escolar, sendo observado empiricamente que nos dias de cardápio de maior aceitação, há maior frequência de alunos também.

Como a escola apresenta condições de acessibilidade, devido a ausência de escadas, conta com diversos alunos portadores de deficiências físicas. Para esses alunos, há cuidadores (1 por período), profissionais de áreas afins contratados para auxiliarem nos cuidados de mobilidade, alimentação e higiene dos mesmos.

Os índices de indisciplina entre os alunos são significativos com incidências de avarias ao patrimônio, brigas e outras ocorrências disciplinares.

2.2- Levantamento de dados para a pesquisa

Para compor um panorama sobre o mal-estar no contexto escolar a partir das percepções dos professores das escolas selecionadas, utilizamos duas fontes de dados: questionários e entrevistas. Desta forma, visto tratar-se de pesquisa envolvendo seres humanos, submetemos a temática e proposta de pesquisa à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)¹¹, sendo que o mesmo foi aprovado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação ética (CAAE) de número 41180815000005504.

Elaboramos o questionário com perguntas fechadas e abertas, composto de duas partes, conforme apêndice B. Na primeira parte, solicitamos dados pessoais dos professores para contato, informações sobre a formação inicial e continuada, experiência profissional e situação profissional atual. Na segunda parte, solicitamos indicações sobre a percepção do mal-estar em maior ou menor grau para 19 itens indicados, com abertura a novos itens de escolha do professor entrevistado. O professor também tinha a opção de sinalizar a ausência de mal-estar diante dos itens.

¹¹ Disponível em www.saude.gov.br/plataformabrasil. Acesso em: mai. jun. set. 2014

Solicitamos na sequência, por meio de 4 questões a serem respondidas de forma dissertativa, a explicitação da relação pessoal do professor com o mal-estar profissional, suas reações e apoio que sentem no sentido de superarem as dificuldades.

O questionário foi estruturado de forma a explicitar dados de formação e condições de atuação que possam ter relação com o mal-estar docente; as percepções dos professores sobre este sentimento no contexto escolar, considerando a sala de aula, a escola como um todo e influências das políticas ou programas educacionais; suas próprias vivências com o mal-estar.

Os questionários foram entregues aos professores do ensino fundamental II, durante a ATPC- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, do mês de março de 2015, com o consentimento das respectivas orientadoras pedagógicas, responsáveis por conduzir o processo das reuniões e combinamos o seu recolhimento na ATPC da semana seguinte. Realizamos uma breve explicação sobre a pesquisa e solicitamos a sua colaboração, entregando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apêndice A, oficializando as intenções da investigação e os compromissos da pesquisadora quanto à preservação da identidade dos participantes e o seu envolvimento voluntário.

Alguns professores não atenderam ao prazo solicitado, sendo necessária a nossa presença na escola por mais algumas vezes para o recolhimento. Um professor solicitou o envio por e-mail, fazendo a devolutiva da mesma forma. Entregamos um total de 28 questionários, não atingindo o total de 44 professores devido a 6 recusas em recebê-los, 2 afastamentos médicos e 8 ausências da reunião. Dos 28 questionários, tivemos 15 deles devidamente preenchidos e entregues, sendo 8 da escola A e 7 da escola B.

Considerando as recusas de alguns professores em receber o questionário e as devolutivas que representaram 53% do total disponibilizado, percebemos a dificuldade em relação à coleta dos dados. No entanto, algumas das justificativas para quem não participou foi a falta de tempo ou motivação, o que acreditamos, não significa a ausência do mal-estar profissional.

Para aprofundarmos a pesquisa quanto às percepções dos professores, realizamos na sequência, no mês de junho de 2015, duas entrevistas semi-estruturadas, com um professor de cada escola. Os professores foram selecionados pelas situações extremas de mal-estar vivenciadas e explicitadas nos questionários,

sendo necessária inclusive, a intervenção policial nas situações. Uma das entrevistas ocorreu na própria escola e outra, na residência do professor pois alegou sentir-se mais tranquilo naquele ambiente.

Preparamos inicialmente 14 questões, conforme apêndice C, dialogando sobre a rotina de trabalho, as dificuldades e as situações de mal-estar profissional, com destaque para a sua presença na gestão das aulas, suas relações com as condições de trabalho e as oportunidades de reflexão e problematização do sentimento entre os professores. As entrevistas foram gravadas e em seguida, transcritas, respeitando-se integralmente a fala e expressão dos entrevistados.

2.3- Percurso teórico e analítico para a constituição das categorias de análise

A opção por abordagem teórico-metodológica da presente pesquisa, à medida que direciona nosso modo de interpretar os dados e realizar a investigação, ancora-se na compreensão de que:

(...) tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo, explicativo e nomotético. (SANTOS, 2008, p.38,39)

Entretanto, é importante explicitar a consciência de possíveis limitações presentes nessas escolhas até mesmo por considerar-se a análise e aproximações teóricas, um processo em construção.

As análises e interpretações buscam referenciais teóricos definidos pelo objeto de estudo, mas compreendendo a necessidade de problematizá-lo de forma a buscar relações com as transformações sócio-culturais e a profissionalidade docente.

Para tratar do mal-estar docente, buscamos aporte teórico em Alves (2010), Codo (1999); Esteve (1999); Lantheaume (2012).

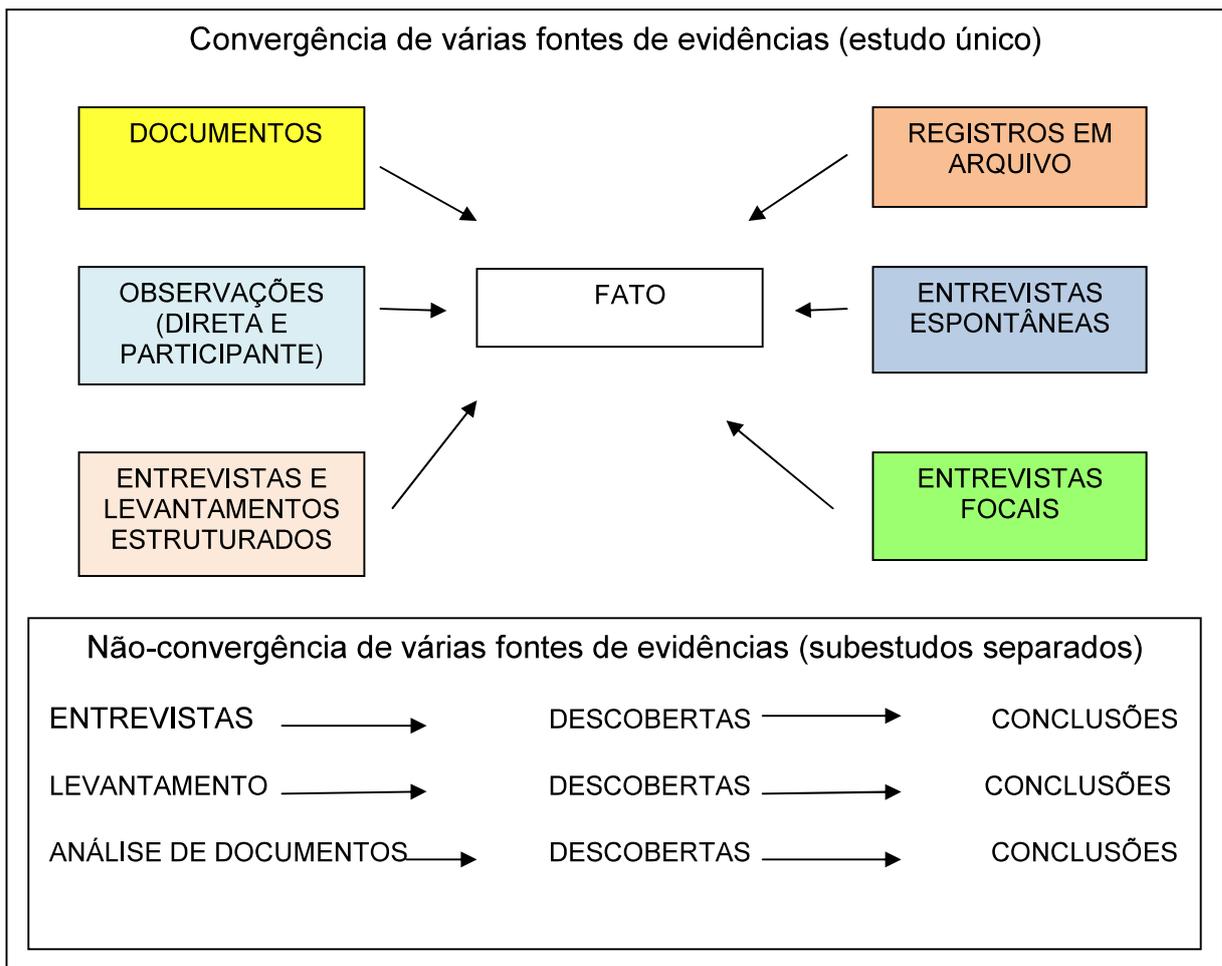
Ao abordarmos a profissionalidade docente nos referenciamos em Cavaco, (1999); D'Ávila, Sonnevile (2012); Estrela (1997); Fullan, Hargreaves (2000); Pérez Gómez (1995, 2001); Hargreaves (1994); Huberman (1999); Nóvoa (1999); Sacristán (1999); Veiga (2012).

Para a análise dos dados, optamos pela técnica de triangulação de dados visto permitir aprofundamento no contexto de onde emergem os fatos, as falas e as ações dos sujeitos. Segundo Triviños (2008, p. 138):

(...) a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

A técnica da triangulação busca a convergência, abrangência e reflexividade na análise dos dados coletados por meio da comparação entre dois ou mais métodos de coleta, duas ou mais fontes de dados, conforme a figura:.

Figura 1- Convergência e não-convergência de várias fontes de evidências



Fonte: Yin (2001, p.122)

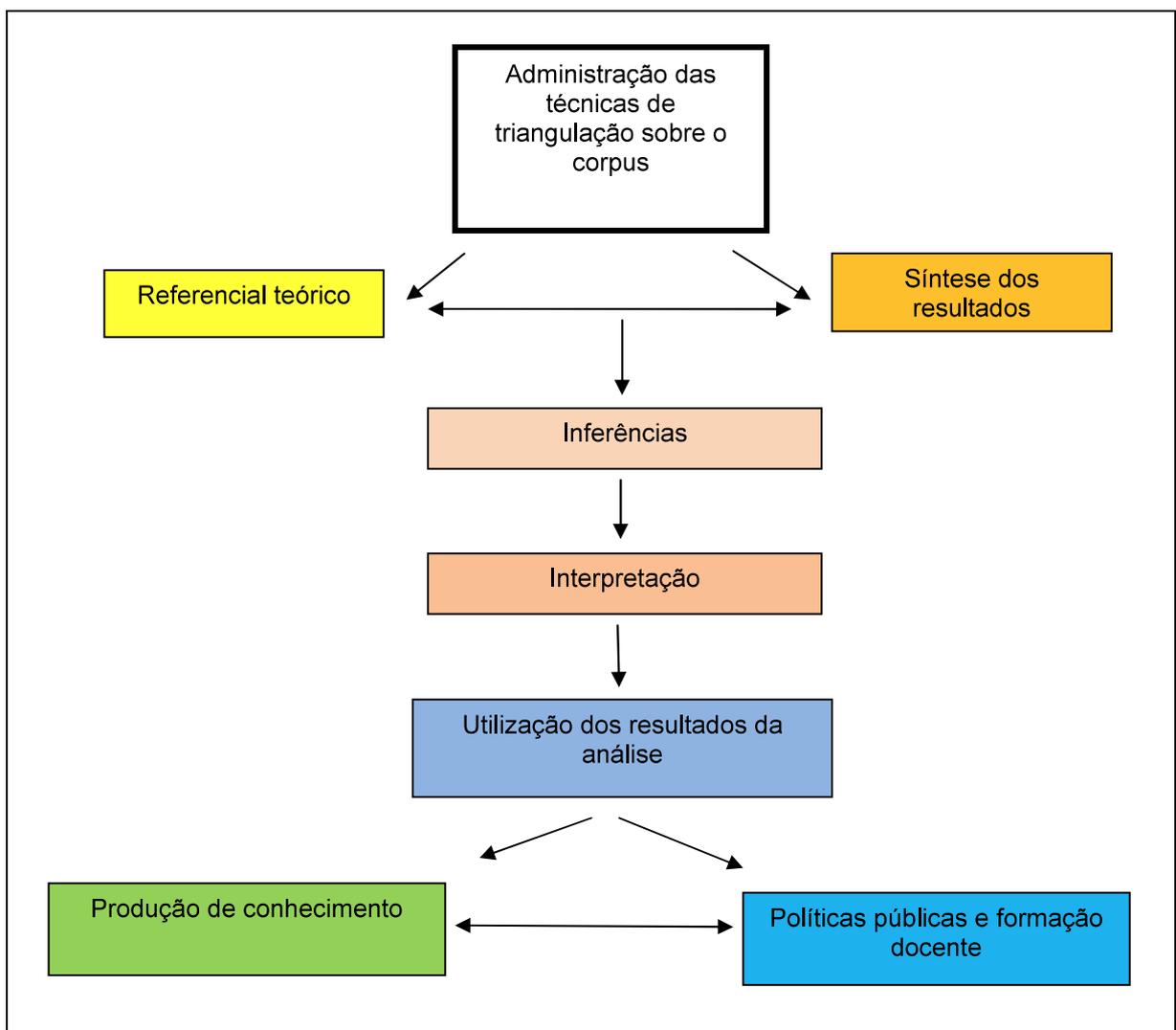
Contraopondo-se à convergência de evidências na parte superior da Figura, temos a não-convergência na parte inferior. Sem a convergência, ocorreriam análises de fontes de evidências realizadas separadamente que não corroboram o mesmo fato. (YIN, 2001)

Compreende-se a necessidade de elaborarmos a análise a partir dos resultados alcançados, com base na revisão bibliográfica. Discutir resultados significa analisá-los, confrontando-os com pesquisas anteriores.

Todos os resultados descritos devem ser discutidos à luz da literatura especializada, interpretando-os, discutindo sua importância, as convergências e divergências entre os autores.

A figura a seguir apresenta as etapas do referido processo de análise:

Figura 2- Etapas do processo de análise



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora

Nos capítulos que se seguem, apresentamos os dados organizados a partir das respostas ao questionário preenchido pelos professores. Pretende-se traçar um perfil dos docentes e organizar os dados iniciais para compormos um panorama do mal-estar no contexto escolar.

Os dados são apresentados, visando descrever a constituição e trajetória dos professores a partir de seus dados pessoais, formação e prática docente bem como suas percepções e relações com o mal-estar docente.

Essas percepções e relações com o mal-estar, também são analisadas por meio de entrevistas realizadas com dois professores, selecionados por meio de suas vivências acentuadas de mal-estar. As entrevistas semiestruturadas, continham questões sobre a rotina escolar do professor, as dificuldades cotidianas e as percepções sobre o mal-estar docente: causas, o que faz diante deste sentimento, as possibilidades sistematizadas na escola para a reflexão sobre a problemática, o apoio recebido, as contribuições da formação continuada e as perspectivas de sua superação.

Analisamos os dados obtidos pelas fontes, identificando nas falas dos professores temas recorrentes e em conexão com a literatura especializada. Buscamos a explicitação dos sentidos contidos de forma a permitir a compreensão das representações entendidas enquanto interpretações da realidade e portanto, uma construção social.

Em seguida, realizamos a organização das informações a partir de suas características comuns, categorizando as principais percepções dos professores em categorias analíticas: o mal-estar docente em sala de aula; o mal-estar docente diante das condições de trabalho e formação na escola.

CAPÍTULO III

O MAL-ESTAR DOCENTE SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES

Neste capítulo, traçamos o perfil dos professores participantes da nossa pesquisa e explicitamos suas percepções sobre o mal-estar docente. Realizamos análise descritiva e analítica dos dados do questionário e entrevista aos professores.

Para a análise, dividiremos este capítulo em três partes, sendo que na primeira, apresentamos e problematizamos as características de formação dos professores e a experiência profissional, as percepções dos professores sobre a presença do mal-estar no contexto escolar e as relações pessoais dos professores com o mal-estar em suas vivências profissionais.

Na segunda parte, aprofundamos essas percepções com os dados das entrevistas e na terceira, analisamos duas categorias a partir dos destaques dos professores.

3.1- Panorama do mal-estar docente no contexto escolar

Iniciamos a descrição analítica por meio da caracterização dos docentes construída através dos questionários preenchidos e devolvidos por oito professores da escola A e 7 da escola B, identificados por números a fim de preservarmos o anonimato dos mesmos.

Apontamos a idade e características formativas dos professores, sendo que estas informações foram importantes para traçarmos um breve perfil dos docentes. Realizamos a análise investigando as relações do mal-estar com os professores em diferentes fases de sua carreira profissional, nas diferentes disciplinas em que lecionam e condições de formação inicial e continuada que apresentam.

Problematizamos também o mal-estar relacionado à jornada do professor que de forma geral, trabalha em mais de uma escola e com grande número de aulas semanais. Seguem quadros com os dados e análise:

Quadro 8- Caracterização dos professores da pesquisa: formação inicial (Escola A)

Professor	Idade	Graduação		
		Ano	Licenciatura	Instituição
1	40	1995	História	Privada
2	51	2002	Filosofia/História	Pública
3	48	1988	História	Privada
4	41	1998	Arte	Pública
5	48	1987	Ed. Física	Pública
6	49	2001	Química/Matemática	Privada
7	40	1993	Pedagogia/Matemática	Privada
8	32	2011	Física/ Matemática	Privada

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Quadro 9 (Escola B)

Professor	Idade	Graduação		
		Ano	Licenciatura	Instituição
9	62	1991	Português/ Inglês	Privada
10	40	1998	Português/Pedagogia	Privada
11	51	1985	Ed. Física	Privada
12	38	1994	Ed. Física	Privada
13	40	1992	Geografia	Pública
14	31	2004	Arte, Filosofia, Pedagogia	Privada
15	46	1995	Matemática	Privada

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Dos questionários, nove professores são do sexo masculino e seis do sexo feminino, o que nos leva a constatar que diferentemente das séries iniciais do ensino fundamental, onde observa-se a predominância de professoras, há presença significativa de professores do sexo masculino.

Considerando as respostas dos professores em relação a sentirem o mal-estar profissional, todos responderam afirmativamente, levando-nos a compreender que ambos os sexos podem apresentar o sentimento, reagindo de forma similar

diante das dificuldades da profissão. O sentimento também atinge os docentes independentemente da disciplina com a qual trabalham, pois conforme observamos no quadro, são professores de português, matemática, geografia, história, educação física, inglês e arte.

A faixa etária verificada nas escolas A e B, predomina de 40 à 50 anos, com total de 11 professores, bem como o período de graduação, sendo que predomina a conclusão entre os anos de 1992 à 1998, com total de sete professores.

Quatro professores da escola A e dois da escola B, possuem mais de uma graduação e onze professores cursaram a graduação em instituições privadas enquanto quatro a cursaram em instituições públicas.

Percebemos que a maioria dos professores cursou instituições privadas de formação, o que pode indicar a escolha e investimento na profissão, contrastando com as difíceis condições de trabalho e dificuldades vivenciadas na carreira docente atualmente.

A seguir, destacamos nos quadros 10 e 11, dados da formação continuada dos professores:

Quadro 10- Caracterização dos professores da pesquisa: formação continuada (Escola A)

Professor	Realizou Pós-graduação? Qual?		Fez cursos de formação continuada?	De quem foi a iniciativa dos cursos?
1	Sim	Ciências Humanas e Tecnologias	Raramente	Iniciativa própria
2	Sim	Psicopedagogia	Muitas vezes	Escola/Diretoria de Ensino
3	Não	-----	Muitas vezes	Escola/Diretoria de Ensino
4	Não	-----	Raramente	Escola/Diretoria de Ensino
5	Sim	Treinamento	Algumas vezes	Iniciativa própria
6	Não	-----	Algumas vezes	Escola/Diretoria de Ensino
7	Não	-----	Algumas vezes	Escola/Diretoria de Ensino
8	Não	-----	Nunca	-----

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Quadro 11- Caracterização dos professores da pesquisa: formação continuada (Escola B)

Professor	Realizou Pós-graduação?		Fez cursos de formação continuada?	De quem foi a iniciativa dos cursos?
9	Não	-----	Muitas vezes	Escola/Diretoria de Ensino
10	Sim	Direito infantil Musicalização para educadores	Nunca	-----
11	Não	-----	Algumas vezes	Iniciativa própria Escola/Diretoria de Ensino
12	Não	-----	Raramente	Escola/Diretoria de Ensino
13	Não	-----	Algumas vezes	Escola/Diretoria de Ensino
14	Sim	Teologia	Muitas vezes	Iniciativa própria Escola/Diretoria de Ensino
15	Sim	Especialização em ensino matemático	Nunca	-----

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Do total de quinze professores participantes da pesquisa, 6 declararam ter realizado uma pós-graduação. 1 dos professores declarou ter realizado duas pós-graduações, conforme o quadro 13 e outro declarou que além da pós-graduação, fez mestrado em Corporeidade.

Em relação aos cursos de formação continuada, os professores declararam quanto a sua realização: três nunca participaram dos referidos cursos, três raramente participaram, cinco participaram algumas vezes e quatro participaram muitas vezes, sendo que as respostas apontam que a participação maior se dá nos cursos oferecidos pela escola ou diretoria de ensino em detrimento àqueles procurados por iniciativa e interesse dos próprios professores.

Não temos elementos para saber se essa maior participação ocorre pelo fato de os cursos oferecidos pela escola ou diretoria acontecerem em horário de trabalho, com abono de ponto, porém nos parece uma hipótese provável.

Ao verificarmos o baixo nível de participação ou a inexistência dela em relação aos cursos de formação continuada entre os professores que responderam ao questionário, compreendemos que os professores, muitas vezes, com apenas a exigência mínima de formação para a prática profissional (curso de licenciatura), cujos objetivos nem sempre estiveram voltados ao ensino das massas (ESTEVE, 1999), enfrentam as mudanças e os papéis que lhes são atribuídos na contemporaneidade.

Tais constatações nos remetem às considerações de Estrela (1997) ao afirmar que os professores são chamados a desempenhar uma multiplicidade de papéis para os quais não nem sempre foram preparados pela formação inicial e continuada

Em relação à experiência profissional, os professores apresentam:

Quadro 12- Tempo de serviço como professores de ensino fundamental II¹² (Escola A)

Professor	Atuam no ensino público?	Atuam ou atuaram no ensino público e privado?	Tempo de serviço	
			Rede pública	Rede privada
1	-----	Sim	16 anos	5 anos
2	Sim	-----	Não declarou	-----
3	-----	Sim	24 anos	11 anos
4	Sim	-----	10 anos	-----
5	-----	Sim	23 anos	7 anos
6	Sim	-----	Não declarou	-----
7	Sim	-----	23 anos	-----
8	Sim	-----	3 anos	-----

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

¹² Ensino fundamental II é etapa do ensino fundamental que se refere ao ensino dos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Quadro 13- Tempo de serviço como professores de ensino fundamental II (Escola B)

Professor	Atuam no ensino público?	Atuam no ensino público e privado?	Tempo de serviço	
			Rede pública	Rede privada
9	Sim	-----	23 anos	-----
10	Sim	-----	17 anos	-----
11	-----	Sim	16 anos	7 anos
12	Sim	-----	15 anos	-----
13	Sim	-----	13 anos	-----
14	-----	Sim	14 anos	1 ano
15	-----	Sim	17 anos	3 anos

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Na escola A, 5 professores contam com experiência lecionando na rede pública de ensino e 2 professores atuam na rede pública e trabalharam ou trabalham na rede privada também. Na escola B, 4 professores trabalham na rede pública e 3 professores já trabalharam ou trabalham em ambas as redes.

Dos professores da escola A, dois não responderam ao tempo de serviço de forma mensurável, apenas comentaram que lecionam há vários anos.

Do total de professores, doze são efetivos, dois são estáveis e um pertence à categoria O¹³ na rede pública de ensino.

Observa-se que somente um professor tem entre um à três anos de carreira na rede pública de ensino, sendo que os demais têm entre sete e vinte e cinco anos. Assim, apesar de termos apenas um professor em início de carreira, percebemos o mal-estar docente atingindo tanto os professores menos experientes quanto os mais experientes, corroborando com as afirmações de Aranda (2007) sob a perspectiva de que o mal-estar é um fenômeno histórico e cultural que perpassa e constitui as relações na escola. Não se trata do adoecimento do professor por falta de

¹³ Aos professores que atuam em escolas estaduais do Estado de São Paulo, temos a seguinte classificação profissional: categoria efetivo, cujo profissional ingressou por meio de concurso público, a categoria estável que adquiriram a estabilidade nos termos da Lei 500/74 e a categoria O, cujos professores são contratados nos termos da Lei 1093/2009, por um período de doze meses. (Assessoria Jurídica da Secretaria de Legislação da APEOESP, Manual do Professor)

competência ou outras fragilidades individuais, mas um traço da profissão na contemporaneidade decorrente das problemáticas e significações nas quais estão inseridos em seu contexto profissional.

No entanto, acreditamos que esse sentimento possa se intensificar com o tempo e o acúmulo de dificuldades. Huberman (2013) traça o percurso temático dos anos de carreira do professor, suas fases ou tendências de comportamento diante da profissão. Propõe a seguinte divisão: 1 à 3 anos como a fase de entrada e tateamento; 4 à 6 anos trata-se de uma fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; 7 à 25 anos sendo a fase de diversificação e ativismo, também questionamento; 25 à 35 anos como a fase da serenidade, distanciamento afetivo e conservantismo e 35 à 40 anos como a fase de desinvestimento profissional.

O autor afirma que entre sete e vinte e cinco anos de carreira, faixa etária predominante dos professores participantes da presente pesquisa, o docente vive uma fase com muitas facetas, tornando-se difícil corresponder-lhe uma definição redutora. Considera que o professor pode passar por crises e inquietações, sendo que:

Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a crise. (HUBERMAN, 1999, p. 43)

Tais constatações remetem ainda a percepção da diminuição da renovação de professores, ou seja, o número de professores em meio e fim de carreira é maior que o número de ingressantes, o que pode significar o distanciamento das pessoas em relação à profissão pelos dilemas que são sabidos a serem enfrentados ou ainda, a não permanência dos profissionais diante dos desafios.

Considerando ser importante para análise e possíveis relações com o mal-estar docente, apresentamos o número de escolas em que os professores já lecionaram a fim de observarmos o nível de rotatividade dos mesmos, as escolas e aulas que lecionam atualmente, sob a ótica da intensificação do trabalho docente.

Quadro 14- Escolas que atuaram e atuam os professores (Escola A)

Professor	Número de escolas em que já lecionou	Número de escolas em que leciona atualmente	
		Públicas	Privadas
1	17 escolas	2	-----
2	Não declarou	1	-----
3	7 escolas	2	-----
4	5 escolas	1	-----
5	17 escolas	2	1
6	30 escolas	3	-----
7	3 escolas	1	-----
8	2 escolas	1	-----

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Quadro 15- Escolas que atuaram e atuam os professores (Escola B)

Professor	Número de escolas em que já lecionou	Número de escolas em que leciona atualmente	
		Públicas	Privadas
9	Não declarou	2	-----
10	5 escolas	1	-----
11	8 escolas	1	-----
12	8 escolas	2	-----
13	3 escolas	1	-----
14	13 escolas	1	-----
15	17 escolas	1	2

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Dois dos professores não quantificaram o número de escolas em que lecionaram, respondendo várias. Não houve entre os professores, aqueles que lecionaram em uma única escola durante o seu percurso profissional. Importante explicitar as desvantagens da rotatividade entre os professores por dificultar o vínculo entre o profissional e o local de trabalho. Acreditamos que a ausência das interações mais duradouras, das parcerias e do trabalho coletivo, favorecem o

isolamento do professor e geram dificuldades que podem provocar o mal-estar docente.

Quanto à jornada de trabalho docente, atualmente na escola A, quatro professores trabalham em uma única escola, porém metade dos professores, outros quatro, trabalham em duas ou três escolas. Na escola B, temos 4 professores trabalhando em 1 escola, 2 professores atuando em duas escolas e 1 professor lecionando em 3 escolas. Desta forma, atuando em 1 ou mais escolas públicas, os professores acumulam aulas semanais de trabalho, conforme quadro a seguir:

Quadro 16- Aulas semanais que lecionam atualmente na rede pública

Escola A Professor	Número de aulas semanais	Escola B Professor	Número de aulas semanais
1	48 aulas	9	26 aulas
2	40 aulas	10	10 aulas
3	49 aulas	11	30 aulas
4	26 aulas	12	32 aulas
5	22 aulas	13	24 aulas
6	32 aulas	14	32 aulas
7	32 aulas	15	24 aulas
8	30 aulas		

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Observando-se a jornada¹⁴ dos professores, as aulas e demais atividades que a compõem, como o planejamento das mesmas, o preparo e correção das avaliações de verificação da aprendizagem, o acompanhamento e estratégias diversificadas às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, podemos perceber a sobrecarga do trabalho docente,

Fullan e Hargreaves (2000) alertaram que a composição das turmas de alunos em transformação através dos anos: lotadas, etnicamente diversificadas,

¹⁴ As jornadas atribuídas aos professores da rede estadual de ensino de acordo à Lei 836/97, alterada pela Lei Complementar 1094/2009, são: jornada reduzida composta por 9 aulas, jornada inicial composta por 19 aulas, jornada básica composta por 24 aulas e jornada integral composta por 32 aulas, acrescidas pelas Horas de Trabalho Pedagógico. O número de aulas atribuídas a cada professor pode variar dependendo da sua adesão por carga suplementar e número de aulas disponíveis na unidade escolar. (Assessoria Jurídica da Secretaria de Legislação da APEOESP, Manual do Professor)

envolvendo crianças de diferentes classes sociais, trouxe implicações quanto à disciplina, ao estresse, a complexidade dos programas e o preparo das aulas. Esses autores consideram “a sala de aula como um microcosmo dos problemas da sociedade” (p. 18). Afirmam que:

Os professores (...) estão perigosamente sobrecarregados. Mais responsabilidades como “assistentes sociais”, maior compromisso e a necessidade de lidar com uma gama de habilidades e comportamentos em suas salas de aula, tudo isso é, hoje em dia, parte da tarefa do professor (FULLAN, HARGREAVES, 2000, p. 19).

Podemos concordar com os autores ao percebermos essas questões desconsideradas por administradores que, diante de medidas de contenção de despesas ou para amenizar problemas tais como a falta de professores das diferentes disciplinas para suprir a demanda necessária, determinam a superlotação de alunos nas salas de aulas de tal forma que acabam até mesmo por impedir ou desqualificar o trabalho docente.

Também há que se destacar que a superlotação de alunos em uma sala de aula pode acarretar ao trabalho dos professores dificuldades metodológicas até para se fazer ouvir, sentindo-se no final da aula, exaustos, muitas vezes insatisfeitos e frustrados por não ter sido possível alcançar os objetivos esperados com a turma.

Na sequência, apresentamos o tempo de serviço dos professores na escola A ou B, onde realizamos a presente pesquisa.

Quadro 17- Tempo de serviço dos professores na escola atual

Escola A Professor	Tempo de serviço na escola A	Escola B Professor	Tempo de serviço na escola B
1	9 anos	9	3 anos
2	10 anos	10	17 anos
3	24 anos	11	16 anos
4	10 anos	12	9 anos
5	23 anos	13	9 anos
6	6 anos	14	8 anos
7	22 anos	15	10 anos
8	3 anos		

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Podemos observar pelo quadro 17, que o tempo dos professores da pesquisa varia, sendo que em ambas as escolas, temos professores que ingressaram nas mesmas há alguns anos e outros há mais tempo.

Cinco professores entre os quinze participantes da pesquisa, atuam na mesma escola por mais de 15 anos. Não temos elementos para afirmar que a opção por continuar no estabelecimento de ensino é justificada pelo vínculo afetivo com a mesma, mas acreditamos que a influência deste tipo de fatores chega, por vezes, a sobrepor-se à distância da escola em relação ao local de residência.

Assim sendo, percebemos pelos dados iniciais, tanto da escola A quanto da escola B, quanto ao perfil dos professores da presente pesquisa, que têm formação superior predominantemente em escola privada e atuam em realidade da escola pública. Possuem experiência adquirida da prática como professores porém essa experiência pouco provém ou é enriquecida pela formação continuada, que nos parece pouco oportunizada ou valorizada.

São profissionais que, apesar do tempo significativo de serviço, cumprem extensa jornada de trabalho, sendo em mais de uma escola, em alguns casos.

Percepções dos professores sobre a presença do mal-estar docente

Neste momento, destacamos as percepções dos professores a partir de elementos apontados no questionário, sendo que identificaram em todos eles, maior ou menor nível de mal-estar docente. Para cada item, os professores sinalizaram suas percepções quanto ao mal-estar no contexto escolar por meio da letra **A- Provoca alto índice de mal-estar, B- Provoca nível médio de mal-estar, C- Provoca pouco ou nenhum mal-estar.**

Desta forma, apresentamos nos quadros a seguir, as frequências totais apontadas no questionário pelos professores a partir de três contextos: 1. Mal-estar na sala de aula; 2. Mal-estar na escola; 3. Mal-estar nas políticas educacionais.

Quadro 18- Percepções sobre o mal-estar docente em sala de aula (Escola A)

Itens	A	B	C
Alunos indisciplinados	5 ¹⁵	2	1
Dificuldades de aprendizagem dos alunos	1	5	2
Alunos desmotivados	5	2	1
Número de alunos por sala	4	4	0
Falta de estudos dos alunos	4	3	1
Especificidades da disciplina trabalhada	0	3	5
Relacionamento aluno e professor	1	2	5

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Na escola A, destacam-se, conforme o quadro 20, o mal-estar provocado a partir de alunos indisciplinados e desmotivados para 5 professores. O número de alunos por sala e a falta de estudos dos alunos também provocam mal-estar em 4 professores. As dificuldades de aprendizagem dos alunos, apesar de provocar alto nível de mal-estar à apenas 1 professor, atinge outros 5 professores em nível médio. Já as especificidades da disciplina trabalhada e o relacionamento entre aluno e o professor provocam o mal-estar em um número menor de professores.

Quadro 19- Percepções sobre o mal-estar docente em sala de aula (Escola B)

Itens	A	B	C
Alunos indisciplinados	5	1	1
Dificuldades de aprendizagem dos alunos	1	3	3
Alunos desmotivados	5	2	0
Número de alunos por sala	5	2	0
Falta de estudos dos alunos	6	0	0
Especificidades da disciplina trabalhada	0	3	4
Relacionamento aluno e professor	1	3	3

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Na escola B, observamos no quadro 21, o mal-estar provocado a partir da falta de estudos para 6 professores. Os alunos indisciplinados, desmotivados e o número de alunos por sala também provocam mal-estar em 5 professores. As dificuldades de aprendizagem dos alunos e o relacionamento entre o aluno e o

¹⁵Quantidades representam professores que escolheram entre as alternativas A, B ou C para cada item

professor, apesar de provocar alto nível de mal-estar à apenas 1 professor, atinge outros 3 professores em nível médio. As especificidades da disciplina trabalhada provocam o mal-estar apenas em nível médio para 3 professores ou pouco para outros 3 professores.

Podemos observar então, que entre os professores participantes da pesquisa na escola A, o alto índice de mal-estar está relacionado à problemática dos alunos indisciplinados e alunos desmotivados, seguidos do excesso de alunos na sala de aula e falta de estudos desses alunos. Na escola B, as percepções dos professores sobre o mal-estar docente explicitaram que o fenômeno teria ligações com a falta de estudo dos alunos, seguido da situação de alunos indisciplinados, desmotivados e o número de alunos na sala de aula.

Evidenciou-se portanto, em ambas as escolas, o número de alunos em sala de aula, intensificando e dificultando o trabalho do professor e a postura descomprometida do aluno com sua própria aprendizagem, podendo gerar inclusive, a indisciplina. Um professor, acrescentou ao questionário, conforme oportunizado, um item que lhe provoca alto nível de mal-estar, se referindo aos alunos mal-educados.

As especificidades da disciplina trabalhada apareceram, tanto na escola A quanto na B, relacionadas ao pouco ou nenhum mal-estar para nove professores dentre os quatorze participantes, seguida do relacionamento entre aluno e professor, cujos oito dos quatorze, sinalizaram dessa forma também.

Embora tenhamos apenas seis professores que sinalizaram certo mal-estar a partir das especificidades das disciplinas escolares, buscamos conhecer as disciplinas trabalhadas pelos professores que apontaram esse mal-estar, sendo que um professor ensina português, um outro geografia, três ensinam matemática e um deles, educação física.

Para a nossa análise então, procuramos relacionar o mal-estar às especificidades das disciplinas indicadas a partir do seu status. Estas disciplinas contam com um número de aulas desiguais na composição da grade curricular, com a justificativa de ser mais importante ou necessária e gozam de maior ou menor prestígio por alunos e até entre os próprios profissionais na escola.

Os alunos acreditam que as disciplinas de arte, inglês, ensino religioso tenham um papel secundário em sua formação e não participam efetivamente da proposta de estudos. Muitas vezes, estes professores têm as disciplinas com as

quais trabalham diminuídas pelos próprios colegas de trabalho. É comum por exemplo, em conselhos de classe e série, solicitar-se aos professores de português e matemática fazerem as considerações sobre os alunos em detrimento de outras disciplinas. Importante explicitar que o próprio professor também pode influenciar esta concepção, não tendo um planejamento adequado à faixa etária e às aprendizagens ou critérios avaliativos para a disciplina.

A hipótese do mal-estar diante do status das disciplinas porém, não se confirmou devido a presença da disciplina de português e matemática, cujos professores apresentam mal-estar.

Na sequência, procuramos relacionar o índice de mal-estar às dificuldades que os alunos demonstram com algumas disciplinas. As disciplinas comentadas apresentam características bastante específicas e diferentes como a habilidade do cálculo em matemática e a expressão corporal em educação física. Como ambos os professores apresentam mal-estar, acreditamos estar menos relacionado às especificidades das disciplinas e mais a outras questões do contexto escolar, conforme indicados nos quadros 22 e 23.

Em relação ao relacionamento entre aluno e professor, retomamos as colocações de Pérez Gómez (2001) ao afirmar que a cultura docente é de vital importância para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, pois determina o sentido e a qualidade das interações com os estudantes. Segundo o autor:

De forma explícita ou de forma latente, a cultura docente modela a maneira particular de construir a comunicação em cada sala de aula e em cada escola, e cada vez é mais evidente que a qualidade educativa dos processos escolares reside na natureza dos processos de comunicação que ali se favorecem, induzem ou condicionam. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 165)

Dessa forma, é importante problematizarmos o relacionamento entre o aluno e o professor, pois os professores indicam o problema da indisciplina provocando mal-estar, mas não percebem dificuldades entre o seu relacionamento com os alunos, o que nos parece contraditório visto que os problemas de indisciplina podem envolver dificuldades dos alunos em relação às interações com o professor.

No entanto, cabe-nos evidenciar também, que influenciam nessa constituição da cultura docente não só os valores e ideologias do próprio professor, como também as pressões internas e externas que delineiam o trabalho docente.

Dando sequência à constituição do panorama sobre o mal-estar docente no contexto escolar, apresentamos as percepções dos professores de elementos do cotidiano escolar que interferem no seu trabalho e provocam mal-estar.

Quadro 20- Percepções sobre o mal-estar docente no contexto escolar (Escola A)

Itens	A	B	C
Violência escolar	5	3	0
Determinações da direção	2	4	2
Falta de recursos e materiais didáticos	4	3	1
Condições de infra-estrutura da escola	4	2	2
Pais que não acompanham vida escolar dos filhos	2	6	0
Exigências dos pais	0	3	5
Tarefas burocráticas	5	2	1
Relacionamento entre professores	1	2	5

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Na escola A, destacam-se, conforme o quadro 22, o mal-estar relacionado à violência escolar e a realização de tarefas burocráticas para 5 professores. A falta de recursos e materiais didáticos assim como as condições de infra-estrutura da escola também provocam mal-estar em 4 professores. As determinações da direção e pais que não acompanham a vida escolar dos filhos, apesar de provocar alto nível de mal-estar à apenas 2 professores, atingem outros professores em nível médio. Já as exigências dos pais e o relacionamento entre os professores provocam o mal-estar em um número menor de professores.

Quadro 21- Percepções sobre o mal-estar docente no contexto escolar (Escola B)

Itens	A	B	C
Violência escolar	6	1	0
Determinações da direção	2	2	3
Falta de recursos e materiais didáticos	1	4	2
Condições de infra-estrutura da escola	2	3	2

Pais que não acompanham vida escolar dos filhos	3	3	1
Exigências dos pais	1	3	3
Tarefas burocráticas	3	2	2
Relacionamento entre professores	1	2	4

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Na escola B, o mal-estar indica no quadro 23, sua relação à violência escolar. Pais que não acompanham a vida escolar dos filhos e as tarefas burocráticas também provocam mal-estar em 3 professores, além dos que os percebem em nível médio. As determinações da direção e condições de infraestrutura na escola, atingem 2 professores em alto nível de mal-estar e outros professores em nível médio. Já a falta de recursos e materiais didáticos, as exigências dos pais e o relacionamento entre os professores provocam o mal-estar em um número menor de professores.

Considerando-se elementos que regulam, organizam ou interferem no espaço escolar, observamos que para esses professores participantes da pesquisa, que atuam na escola A, se sobressaíram enquanto potencializadores do mal-estar docente, a violência escolar e as tarefas burocráticas realizadas.

Interessante observarmos que a violência, apesar de toda a incerteza que pode causar diante da agressividade, desrespeito dos alunos e até mesmo agressão física contra professores, ocupou o mesmo patamar que o excesso de burocracia quando se trata do mal-estar para esses professores.

A falta de recursos e infra-estrutura da escola também foi evidenciada por metade dos professores da escola A, acrescido de alguns professores que apontam certo mal-estar diante dessas questões. Já as exigências dos pais é o que apontaram cinco dos professores relacionadas minimamente ao mal-estar. Este dado ao ser cruzado com outro que nos indica a falta de acompanhamento escolar por parte dos pais provocando nível alto de mal-estar em dois professores e médio em seis, nos leva a concluir que os pais nem sempre participam ativamente dos processos escolares ou acompanham a rotina escolar dos seus filhos.

O relacionamento entre os professores, que segundo as respostas aparece pouco relacionado ao mal-estar, nos leva a problematizar se falamos de um relacionamento pessoal amistoso ou também de um relacionamento profissional de parcerias, colegialidade e colaboração.

Little¹⁶ citada por Hargreaves (1994, p.212) fez uma distinção entre os diferentes tipos de relações colegiais. A autora afirma que dar e receber ajuda, partilhar ideias e materiais são formas de colaboração e de colegialidade, mas que ocorrem fora das suas salas de aula e deixam intactas suas concepções sobre as suas práticas e o controle que exercem sobre elas. “No entanto, o trabalho em conjunto requer uma interdependência mais estreita entre colegas e maiores ajustamentos mútuos ao nível da prática”.

Já na escola B, os professores sinalizaram a violência escolar como sinônimo de mal-estar, seguida em menor nível, da falta de participação dos pais e excesso de burocracias.

Como pudemos perceber no perfil da escola B, a mesma apresenta problemas em relação à criminalidade e envolvimento com drogas, o que corrobora com a afirmação de Esteve (1999) de que os problemas de violência na escola se relacionam com toxicomanias. O autor também argumenta ser a violência mais explícita nos últimos anos da escolaridade obrigatória visto que os jovens são forçados a continuar nas instituições de ensino e acabam exteriorizando esta reação à imposição de forma agressiva, contra os representantes das instituições.

Concordamos com o autor e acrescentamos à essa motivação à violência implícita e explícita, que ocorre desde a fala desrespeitosa ao professor até a agressão verbal ou física. Há atualmente, uma falta de sentido da escola aos alunos. A instituição escolar nem sempre consegue convencer seus alunos da importância e necessidade das aprendizagens de conhecimentos e valores essenciais à sua vida. Importante evidenciarmos também a falta de consenso e divergências sobre quais valores devem ser defendidos pela escola e a família, em uma sociedade de demandas contraditórias, induzindo as crianças, adolescentes e jovens ao individualismo, a agressão como resposta ou defesa, o consumismo, os direitos a serem usufruídos antes de qualquer dever.

Tal como na escola A, o relacionamento entre os professores não é visto como problema bem como as exigências dos pais para a maioria dos professores. Em relação às determinações da direção, os dados também são semelhantes nas escolas A e B, sendo que há mal-estar elevado para somente quatro professores neste sentido, nível médio para seis professores e baixo ou nulo para cinco

¹⁶ LITTLE, J.W. The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers professional relations. Teachers College Record, 1990.

professores. O que nos leva a considerar que o perfil e a atuação da direção escolar pode influenciar para mais ou para menos a intensidade de mal-estar entre os professores.

Apresentamos a seguir as percepções dos professores sobre o mal-estar associado ao contexto educacional, mas que repercute na escola e no trabalho do professor.

Quadro 22- Percepções sobre o mal-estar docente no contexto das políticas e dinâmicas educacionais (Escola A)

Itens	A	B	C
Currículo adotado	0	5	3
Jornada de trabalho	4	3	1
Avaliações externas	3	3	2
Atribuição de aulas no início do ano letivo	3	1	4

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Podemos observar pelo quadro 22, que tratando do contexto escolar e as situações que lhe influenciam, quatro dos oito professores da pesquisa acreditam ser a jornada de trabalho o que ocasiona nível mais elevado de mal-estar docente, acrescido de três com certo mal-estar também diante da questão. As avaliações externas também aparecem em total de seis dos oito professores, sendo que três sinalizaram alto nível de mal-estar e três, nível médio. Um dos professores registrou observação que acredita ser o sistema político educacional um potencializador do mal-estar por privilegiar quantidade e não qualidade.

Na sequência, temos o processo de atribuição de aulas realizado no início do ano letivo, como a percepção de três professores e um que sinaliza nível médio de mal-estar. Entretanto os demais (quatro) sinalizaram-no apresentando nível baixo ou nulo de mal-estar. Dessa forma, não temos elementos para afirmar, mas podemos inferir que esta escola acomoda esses professores, com as aulas disponibilizadas ou que a tranquilidade se deve ao fato de atenderem ao critério inicial de atribuição de aulas, que é o tempo de serviço.

Já o currículo adotado, apesar de provocar certo mal-estar em 5 professores, não tem o mesmo efeito para outros 3 professores.

Quadro 23- Percepções sobre o mal- estar docente no contexto das políticas e dinâmicas educacionais (Escola B)

Itens	A	B	C
Currículo adotado	0	3	4
Jornada de trabalho	2	4	1
Avaliações externas	3	2	2
Atribuição de aulas no início do ano letivo	3	3	1

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Na escola B, o processo de atribuição de aulas foi destacado por 3 professores, além de percebido em nível médio por mais 3 professores, o que acreditamos ser devido ao grande número de professores dessa Unidade Escolar. A pressão provocada pelas avaliações externas também gera mal-estar para 3 professores e em nível médio, para 2 professores. A jornada de trabalho dos professores causa mal-estar em nível alto à 2 professores e em nível médio à 4 professores. Já as determinações do currículo adotado provocam menos mal-estar nos professores..

Explorando os dados referentes à avaliação externa, podemos perceber pelos quadros 22 e 23, que apesar de a escola B apresentar níveis de desempenho inferiores e opostos à escola A no IDESP, chegando a ser considerada escola prioritária, metade dos professores participantes da pesquisa, percebem as pressões e cobranças advindas destes indicadores em nível menor ou nulo enquanto que na escola A, do total de oito, seis professores percebem tal situação em nível alto ou médio.

Os dados confirmam a hipótese inicial pela qual selecionamos as escolas que apresentavam resultados diferentes quanto aos índices de desenvolvimento da educação básica, por acreditarmos que a busca na educação contemporânea por critérios de eficiência e eficácia, que culminam na realização das avaliações externas como forma de aferir esses indicadores, contribuem para o quadro de mal-estar entre os professores. No entanto, o que se confirma é que as pressões parecem maiores no caso da escola que já apresenta bons resultados.

O que nos leva a perceber que as cobranças visando o desempenho adequado nesse índice também ocorrem para se manter ou aumentar os índices já atingidos.

Pérez Gómez (2001, p. 167) afirma que “ (...) a busca da eficácia, do rendimento acadêmico, a flexibilidade, a incerteza e a preparação tecnológica são constantes que encontraremos no horizonte atual da cultura escolar e docente, elaborada num clima de racionalidade instrumental”.

Fullan e Hargreaves (2000) também enfatizam que ensinar não é uma coleção de habilidades técnicas e procedimentos, mas envolve aspectos morais em dois sentidos: os professores são influências importantes na vida e desenvolvimento das futuras gerações e o seu fazer tem relação com a natureza das decisões e critérios dos professores. Para os autores, “ (...) os propósitos dos professores motivam seu fazer” (p. 35).

Podemos concordar com os autores ao observarmos que quando esses propósitos dos professores são desconsiderados, seu fazer parece perder o sentido. O professor deixa de fazer aquilo em que acredita para ser um mero executor das imposições externas, o que gera sentimento de frustração e mal-estar.

Assim, buscando evidenciar elementos do contexto escolar que possam, na percepção dos professores, desencadear o mal-estar profissional, percebemos em linhas gerais que ao abordarmos as questões em sala de aula, a ênfase se dá em relação aos problemas com alunos indisciplinados ou desmotivados. Ao abordarmos as questões do contexto escolar, se sobressaem o excesso de tarefas burocráticas e a violência escolar. Já em relação ao contexto das políticas e dinâmicas educacionais, se destacam a jornada de trabalho e as pressões geradas pelas avaliações externas.

Confirmam-se portanto, a atualidade e pertinência das considerações de Esteve (1999) ao afirmar que tanto os fatores primários, que referem-se a variações intrínsecas ao trabalho escolar, quanto os secundários, enquanto contexto social da função do professor, podem configurar o mal-estar docente. O autor explicita que:

Uma idéia geral pode sintetizar o papel destes fatores contextuais em relação ao desenvolvimento da função docente: a mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel a desempenhar pelo professor no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a estas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo a níveis de programas de formação de professores. O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance do seu trabalho (ESTEVE, 1999, p. 100).

Dessa forma, o mal-estar atinge a escola e os professores, um sentimento de impotência e frustração frente às novas injunções escolares e a cobranças cada vez maiores em condições de trabalho adversas aos professores.

Percepções dos professores sobre o mal-estar em suas próprias vivências profissionais

A terceira parte do questionário aplicado aos professores tratava das suas percepções sobre o mal-estar em suas próprias vivências profissionais. Por meio de quatro questões dissertativas no questionário, solicitamos aos professores que explicitassem essas vivências, as ações e perspectivas de superação da problemática. Assim, realizamos as análises dos temas por meio das questões respondidas.

A análise deste item está baseada nas respostas escritas pelos professores diante da seguinte questão: **Você já vivenciou ou vivencia situação no contexto escolar que lhe provoca mal-estar? Descreva.**

Todos os professores responderam afirmativamente à questão, sendo que a vivência relatada por cinco professores, ratificando dado levantado sobre percepções dos professores de mal-estar no contexto escolar, se trata da violência física e simbólica, esta última representada pelas posturas desrespeitosas e agressivas dos alunos com professores, enfrentamento e banalização da autoridade docente.

Segundo o professor 3¹⁷, da escola A:

Os alunos desconhecem a autoridade do professor, tratando-o como “igual”, falam palavrões, brigam em sala de aula e quando o professor toma uma atitude, retrucam abertamente e respondem com falta de educação, não aceitando a intervenção realizada (questionário).

O professor enfatizou que em alguns casos, “ (...) quando o professor chama a atenção do aluno para corrigir certos comportamentos, o aluno faz ameaças de “pegar”, bater, dar tiro.” Relata ainda que os professores sentem medo pois “ (...) as ocorrências contra o professor são constantes. Uma aluna chegou a colocar uma

¹⁷ Os professores estão, desde o início da nossa explanação, identificados por números, a fim de preservarmos a identidade dos mesmos.

aranha grande morta dentro da bolsa da professora Rute¹⁸ que ficou muito assustada” (PROFESSOR 3, escola A, questionário).

O professor 9, da escola B, relatou situação extrema de mal-estar ao ser desrespeitada por alunos de uma turma com a qual trabalha, cujos alunos lançaram um objeto em sua costa e a professora viu necessidade de registrar um boletim de ocorrência na delegacia contra toda a turma, pois tal agressão era mais uma entre outras frequentes de desacato, desrespeito e agressão.

O professor 6, da escola A, falou do seu desconforto diante das agressões físicas que ocorrem eventualmente entre os alunos mesmo na presença dos professores e mesmo sem descrever situação específica, fala sobre as agressões verbais sofridas pelos professores. Segundo o professor, a comunidade responsabiliza os professores pelos problemas da escola, como por exemplo, a indisciplina dos alunos.

Nesse sentido, retomando as percepções de Esteve (1999, p. 56):

(...) cabe relacionar o aumento da violência com o descrédito do conceito de disciplina, que após ser criticado como uma imposição arbitrária, imposta pelo exterior a alunos e professores, não se soube como se substituí-lo, em muitos casos por uma ordem mais justa com participação de todos (...)

Acreditamos que a autoridade do professor não se concretiza nos moldes mais rígidos, na qual o aluno permanece sob o arbítrio do professor, mas em alternativas construídas por ambas as partes, balizadas por princípios democráticos e éticos. Na ausência desta relação, o professor se vê entre o caos, a desordem, o saudosismo ou a retomada de princípios e posturas rígidas e conservadoras.

Os professores 5 e 8, da escola A, destacaram em suas vivências com o mal-estar profissional, o relacionamento com o diretor escolar, sendo que uma delas chega a caracterizar as determinações como assédio moral e a outra, a negligência diante de algumas questões. A professora relatou: “ (...) vivenciei a falta de atitude da gestão em situações que deveriam ser solucionadas com agilidade e às vezes, são até ignoradas, referentes à disciplina dos alunos e atitudes contra o professor” (PROFESSOR 8, escola A, questionário).

¹⁸ Nome fictício a fim de preservar a identidade da professora

O professor relatou sentir-se impotente diante dessas situações de confronto com os alunos pela ausência de regras e sanções pois acredita que “ (...) eles não se importam nem com notas ou faltas, pois sabem que serão aprovados.”

Os professores 11 e 15 da escola B, também apontaram as determinações impostas pela direção como ações sem diálogo e atitudes antiéticas.

Uma outra problemática que conforme vimos anteriormente atinge a escola e os professores é a desmotivação dos alunos para os estudos. Na questão dissertativa que se apresentou no início deste item, quatro professores discorreram sobre o fato. O professor 4, da escola A, relatou alunos e até mesmo turmas inteiras que não estão dispostas a estudar. O professor se queixa de que “ (...) os alunos que não querem estudar, também não se mantêm no lugar, ficam incomodando a aula e os colegas” (questionário).

Dois professores da escola B, relataram o desinteresse dos alunos diante das aulas e atividades propostas. O professor 10, vivencia situação de mal-estar ao precisar discutir com os alunos que se recusam a participar de qualquer atividade e o professor 14 explicitou o mal-estar a partir de:

Falta de interesse do aluno que ocasiona a indisciplina e a falta de respeito ao professor. A postura adotada por alguns alunos em forma de desprezo ao que o professor procura lecionar, considerando que ele estaria fazendo um favor para o professor e não um benefício para si próprio. Alunos que desafiam a moral do professor, chamando-o inclusive para “sair na briga com ele”. Alunos que procuram chamar a atenção de forma negativa, andando pela sala, jogando aviãozinho, abraçados com outros colegas (...) (questionário).

Retomando as considerações de Hargreaves (1994), percebemos um sistema escolar em conflito com as novas configurações pós-modernas e às próprias expectativas dos seus integrantes. Para o autor, a crise da educação se deve ao fato de termos “ (...) um sistema escolar balcanizado, especializado e moderno que se confronta com as condições novas e complexas da pós-modernidade” (p. 33).

Hargreaves afirma que a maior parte das escolas de hoje são na essência, instituições modernas, com seus departamentos disciplinares, ordenados por um calendário ou horário escolar inflexível e parecem:

(...) entrosar-se mal com as necessidades acadêmicas, pessoais e sociais dos seus alunos e com as necessidades de um

desenvolvimento profissional frutuoso, uma aprendizagem contínua e uma tomada de decisões flexível por parte do seu pessoal docente. (HARGREAVES, 1994, p.33)

Nesse sentido, o professor 2, da escola A, associou o mal-estar profissional ao currículo vivenciado nas escolas, que em sua percepção tem necessidade de uma revisão e adequação. Isto nos leva a considerar a necessidade de que a escola repense sua estrutura, oportunizando uma aprendizagem estudantil mais relevante e motivadora para os alunos com seus atuais perfis, um desenvolvimento profissional contínuo e um processo de tomada de decisões mais flexível e inclusivo. No entanto, há que se evidenciar o apoio necessário de outras instâncias, inclusive governamentais, haja vista termos explicitado nesta pesquisa, as condições precárias de funcionamento de algumas escolas, falta de recursos e desvalorização profissional.

Outro fator a se considerar, pois pode influenciar a desmotivação e desinteresse do aluno diante das questões escolares, é o explicitado em revisão de estudos científicos sobre o mal-estar docente realizado para esta pesquisa, referentes aos problemas sociais que assolam alunos e suas famílias e “desembocam” na escola: fome, pobreza, desestrutura familiar, violência doméstica, reclusão carcerária na família, criminalidade entre outros.

O professor 1, da escola A, diante da questão inicial, também destacou a desmotivação dos alunos, a violência, a indisciplina e a falta de recursos tanto tecnológicos quanto mais simples e de responsabilidade legal das instâncias governamentais. O professor acrescentou ao seu mal-estar profissional, o baixo salário, impelindo-o, assim como a colegas de trabalho, “ (...) à uma longa jornada de trabalho para poder sobreviver”. Segundo o professor, “ (...) o sentimento de inutilidade e vazio, seguido de impotência é constante”. (PROFESSOR 1, escola A, questionário).

Diante desse quadro, apresentamos a análise da segunda questão a seguir.

Ações e perspectivas dos professores sobre o mal-estar docente

A análise deste item está baseada nas respostas escritas pelos professores diante da seguinte questão: **Como você reage diante deste sentimento? Tenta e/ou consegue superá-lo? De que forma?**

Entre as respostas à esta questão, algumas se destacam pela quantidade de professores que as responderam de forma similar, sendo que quatro professores relataram que procuram superar as situações de mal-estar, dialogando com os familiares. O professor 2, da escola A, acrescentou: “ (...) procuro buscar informações diversas e estar atualizado para tentar superar esses problemas”.

Três professores também enfatizaram o diálogo constante, mas com os próprios alunos, orientando-os às mudanças de posturas e hábito de estudo. Um deles comenta:

Procuo conversar sobre o assunto e as atitudes. Sobre a importância do estudo e da disciplina em todos os aspectos da vida... Caso não dê certo, sou obrigado a tomar as medidas disciplinares da escola, buscando ajuda dos gestores (PROFESSOR 4, escola A, questionário).

Já quatro professores responderam que desconsideram ou relevam essas situações. “Vou vivendo cada dia, sem pensar muito nos problemas para diminuir a frustração e a tensão. O problema é que a gente vai desanimando cada vez mais e não tem perspectivas de melhoras” (PROFESSOR 5, escola A, questionário).

O professor 1, da escola A, também relatou tentar “fugir” dessa realidade, buscando esporecer ao participar de eventos religiosos, festas e passeios com os amigos e familiares aos finais de semana. A religiosidade também é um destaque do professor 9, da escola B, que confessa buscar forças e paciência na espiritualidade, em pensamento, principalmente em seu retorno para casa no transporte coletivo, após o trabalho, enquanto relembra as situações escolares.

Percebemos pelas respostas à questão, que estes professores parecem evitar o diálogo franco entre os pares na escola, acreditando ser necessário paciência e persistência para a melhora dos problemas. Isso faz com que os dilemas sejam vividos secretamente, favorecendo a intensificação de mal-estar entre os professores.

Com posicionamento diferente, o professor 5, da escola A, chega a entrar em discussões motivado pela problemática, porém relatou saber que tal ação não vai gerar resultado. O professor 8, da escola A, relatou empenhar-se em realizar a “sua parte”, porém sente-se impotente especialmente ao compreender a necessidade de união do grupo para que as ações sejam mais efetivas.

Já nas respostas destes professores, percebemos a motivação para a reação mais intensa na escola, porém de forma isolada. Interessante evidenciarmos também que ambos os professores desacreditam da sua ação, pois afirmam saber que não terá resultados.

Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que o isolamento profissional limita novas ideias ou soluções e acumula estresse. Concordamos com os autores por entendermos que os professores precisam vivenciar formas de trabalho cooperativo que potencializem o seu aprimoramento profissional e proporcionem o compartilhar dos desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

Os professores costumam fechar em suas salas de aula as dificuldades, conflitos e vivências problemáticas. Isto pode ocorrer, pois acreditam estarem se protegendo das interferências externas indesejáveis, das críticas ou responsabilização pelos próprios problemas.

Uma outra situação a ser problematizada é a sensação de controle que alguns professores procuram demonstrar, escondendo dos colegas as incertezas e dificuldades com o próprio trabalho.

Há que se considerar ainda os ambientes de trabalho que pouco ou nada incentivam uma cultura de trocas e colaboração entre os professores, sufocando as suas iniciativas ou oferecendo pouca coisa acerca do que colaborar. A partilha e a participação dos professores pode tornar-se controlada, voltada apenas à validação do que já foi instituído por instâncias superiores, tal qual a gestão escolar ou dirigentes e governantes.

Assim, é importante que a escola oportunize tempos e espaços de discussões e reflexões coletivas, onde seus profissionais possam buscar alternativas a fim de tratar o mal-estar docente no contexto escolar. Ao lidar com as exigências e constrangimentos semelhantes junto aos pares, os professores partilham as experiências quanto aos problemas que enfrentam rotineiramente.

Nesse sentido, apresentamos a análise da terceira questão do questionário que trata do apoio para a superação do mal-estar.

O apoio à superação do mal-estar docente

A análise deste item está baseada nas respostas escritas pelos professores diante da seguinte questão: **Você se sente solitário (a) ou apoiado (a) nesse tipo**

de situação? Apoiado(a) por quem? De que forma?

Do total de quinze professores que responderam a pesquisa, cinco professores relataram sentir o apoio escolar especialmente pelos gestores da escola. O professor 4, da escola A, percebe o apoio pelos combinados em relação à disciplina dos alunos que são realizados desde o início do ano.

O professor 2, também da escola A, percebe o apoio pelas oportunidades que as pessoas ao seu redor oferecem para que possa expor e esclarecer o que está acontecendo. O professor 14 explicitou que:

A escola em que trabalho oferece respaldo (...). Não foram poucas as vezes em que algum tempo depois de ter levado o aluno para a gestão, o pai já havia sido convocado e estava conversando com a direção, vice direção, coordenação e mediação sobre o assunto que ficou mal resolvido no conflito da sala de aula. Com o auxílio do caderno de ocorrência, o pai fica ciente não só do comportamento inadequado que acabara de acontecer, mas de todas as regras infringidas pelo aluno em ambiente escolar (PROFESSOR 14, escola B, questionário).

Percebemos que os professores relacionaram o apoio oferecido a eles diante do mal-estar docente às medidas disciplinares elaboradas e realizadas na escola com os alunos. Conversam entre si sobre o sentimento de mal-estar que os afligem, porém, não explicitaram formas encontradas pela escola para oportunizar de forma planejada e sistemática, o trabalho cooperativo a partir das percepções do grupo. Há que se evidenciar a necessidade de tempos e espaços escolares coletivos de discussão, partilha de experiências e a busca por qualificação profissional e melhores condições de trabalho.

Little¹⁹, citado por Fullan e Hargreaves (2000), afirma que se obtém melhoria na escola quando os professores se envolvem em conversas frequentes sobre a prática de ensino, construindo uma linguagem comum e adequada à complexidade do ato de ensinar.

Já um grupo de oito professores participantes da pesquisa, não percebem o apoio e relataram sentirem-se solitários diante do mal-estar. A professora 5, da escola A, não sente o apoio dos colegas de trabalho pois segundo ela, se calam

¹⁹ LITTLE, J.W. "The power of organizational setting" (Trabalho adaptado do relatório final, School Success and Staff Development). Washington, DC: National Institute of Education, 1981.

diante de situações de desrespeito e dois professores também sentem-se solitários porém declaram não procurar esse apoio, tentando resolver os próprios problemas.

O professor 10 da escola B, queixou-se que diante dos problemas, “ (...) a culpa é do professor, sempre!” Percebemos que o professor refere-se ao conhecido discurso da culpabilização ou hiperresponsabilização, através do qual os professores seriam os únicos responsáveis pelos problemas que atingem a educação como as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a sua desmotivação para os estudos, indisciplina entre outras questões.

Os professores se ressentem ao reconhecerem a perda da identidade da profissão e do reconhecimento social. Sacristán (1999, p.67) argumenta que “ (...) a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta (...)”. O autor explicita que o conceito de educação e de qualidade na educação são diferentes de acordo aos vários grupos sociais e os seus valores. A educação portanto, é objeto de amplo debate social a partir do qual se constroem crenças, aspirações e exigências em relação ao comportamento dos professores.

A universalização do acesso à educação, as imposições e estímulos externos que controlam a atividade docente bem como as influências políticas e econômicas em vigor, trouxeram consigo uma demanda de “produtividade” no sentido do fluxo de promoção dos alunos e gestão eficiente dos recursos e metodologias na escola. Nesta transposição do discurso empresarial à educação, há que se estabelecer objetivos, metas e avaliação controlando cada passo do processo educativo. Se antes, os professores tinham em sua profissão identidade construída pela sua formação, experiência, percursos realizados e decisões sobre os recursos, métodos, planejamentos, mediações a serem empregados com os seus alunos, têm, hoje, esse seu trabalho intelectual e autoral esvaziado por rotinas preestabelecidas e programadas por instâncias externas, afetando sua imagem, reconhecimento social e gerando desconforto e mal-estar.

A última questão, relacionada às anteriores, apresenta perspectivas de interações em diferentes espaços buscando a superação do mal-estar entre os professores.

O papel das interações na superação do mal-estar entre os professores

A análise deste item está baseada nas respostas escritas pelos professores diante da seguinte questão: **Você conversa com alguém sobre esse sentimento ou em algum espaço específico? Comente.**

Quatro professores declararam não conversar sobre o assunto e portanto, não fizeram comentários. O professor 9, da escola B, também não conversa com os pares pois vivenciou situação em que sentiu-se “julgado e condenado” pelos próprios colegas. Dos demais professores, um declarou desabafar com familiares e os demais conversam com os colegas de trabalho, geralmente na sala dos professores durante os intervalos.

Hargreaves (1994, p. 159) afirma que “ (...) enquanto aquilo que os professores fazem e pensam é hoje um território mais familiar para quem estuda o ensino, sabemos bastante menos acerca do modo como sentem quando leccionam, das emoções e desejos que motivam e moderam o seu trabalho.” O autor alerta que as pesquisas e investigações sobre os professores tende a preocupar-se com o empenho, a criatividade e a satisfação profissional, contudo, à medida que ouvimos de fato os professores, verificamos que eles falam de emoções experimentadas no ensino tais como a ansiedade, a frustração e a culpa.

Ancorados nas percepções do autor, compreendemos que as condições do trabalho dos professores, dissonantes das expectativas sociais e até mesmo das suas próprias expectativas, por não atingirem os objetivos desejados com seus alunos, geram esses sentimentos e impedem os professores de os manifestarem oficialmente por acreditarem que fracassaram mesmo diante das interferências que notadamente interferem neste processo, dificultando e até impedindo a prática educativa.

Isto provavelmente explica os desabafos dos professores, entre os pares em momentos mais descontraídos como os intervalos, na sala dos professores, que embora escolar, “pertence” aos professores e suas manifestações, quase como um “espaço sagrado”.

O professor 2, da escola A, entende ser de extrema necessidade que as reflexões aconteçam pois conforme declarou em questionário, “ (...) mesmo vivendo em uma sociedade marcada por um perfil pós-moderno, (...) o diálogo é muito importante na vida de cada pessoa”.

Esteve (1999, p. 142) confirma e acrescenta:

A auto-realização do professor supõe, necessariamente, a inovação educativa e esta é praticamente impossível se não há comunicação entre os colegas. (...) a formação permanente dos professores deve supor a constante disponibilidade de uma rede de comunicação, que não deve reduzir-se ao âmbito dos conteúdos acadêmicos mas, além disso, incluir também os problemas metodológicos, organizacionais, pessoais e sociais que, continuamente misturam-se às situações do magistério.

Observamos, no entanto, que o sentimento de culpa, alimentado pelo discurso da responsabilização dos professores pelos problemas que se apresentam à educação, os impedem, muitas vezes, de discutirem coletivamente esses sentimentos, buscando formas de romper a pressão à qual se encontram submetidos.

Em linhas gerais, percebemos o mal-estar instaurado na escola e entre os professores. Nas vivências em situações de mal-estar docente, os professores apontam a violência dos alunos contra o professor, o relacionamento dos professores com o diretor escolar, o baixo salário, a longa jornada de trabalho, a indisciplina dos alunos e sua falta de motivação para os estudos.

Assim, para conhecermos melhor essas vivências, aprofundando nosso conhecimento sobre a forma como os professores pensam e agem diante do mal-estar docente, apresentamos na sequência, dados e análise realizada a partir de entrevistas. Como evidenciou-se pelos questionários, nenhuma área, disciplina ou fase na carreira do professor que se sobressaia em relação ao mal-estar docente, optamos por realizá-la com dois professores, um da escola A e um da escola B, que envolveram-se em situações específicas de extremo mal-estar.

3.2- Trajetórias e o mal-estar docente: o olhar aprofundado de professores

Neste momento, apresentamos as percepções dos dois professores que entrevistamos a fim de aprofundarmos a análise sobre o mal-estar docente a partir dos elementos apontados e detalhados pelos mesmos. Os professores 1 e 9, das escolas A e B, respectivamente, foram selecionados para a entrevista a partir de suas vivências extremas com o mal-estar que segundo os mesmos, marcaram

sobremaneira sua trajetória profissional. Eles explicitaram elementos da sua rotina escolar e a forma como percebem e interagem com o mal-estar docente.

No momento da entrevista, **o professor 1** tinha quarenta anos. Concluiu a graduação em História no ano de 1998 em instituição privada. Kursou pós-graduação em Ciências Humanas e Tecnologias na Unicamp e atua como professor efetivo na escola A desde 2007.

Declarou que raramente participou de cursos para formação continuada, sendo que os cursos realizados foram feitos por iniciativa própria. Expressou desejo de realizar o mestrado na área da educação para formação e atuação no ensino superior, mas no momento não tem condições de diminuir a jornada nas duas escolas estaduais nas quais trabalha para dedicar-se aos estudos. Explicou que a filha está cursando o ensino superior em instituição privada e as despesas estão comprometendo o rendimento financeiro familiar.

Ao ser questionado sobre as principais dificuldades em sua rotina diária na escola, destacou o número de aulas que trabalha semanalmente, sendo quarenta e oito, distribuídas nos três períodos: manhã, tarde e noite, alegando ter que acumular cargo para compensar o baixo salário.

Explicou gostar do que faz porém considera uma rotina estressante não só pelo desgaste físico, mas psicológico que provém "(...) de você falar e muitas vezes não ser ouvido. Preparar aulas e não encontrar reflexo, eco do seu trabalho perante o desinteresse dos alunos" (PROFESSOR 1, entrevista).

Descreveu seus sentimentos ao relatar que essas situações provocam:

(...) uma sensação de inutilidade, você está lá, você quer passar um assunto, você prepara uma aula, lê uma revista, vem com ideias novas, mas ao passar, por mais que se tenha didática, que você converse, que traga o aluno para si, é difícil. A maioria das vezes, o barulho, a indisciplina é muito grande, então você não consegue ensinar, desenvolver um processo de ensino-aprendizagem. Isso dá uma sensação de vazio, de inutilidade, de repente... "O que estou fazendo aqui?"... "Pra que eu sirvo?"... "Eu estudei para quê?"... Você explica, explica, corrige, incentiva, é claro que tem alguns poucos alunos que se interessam, mas na grande maioria, não! Você marca uma prova, muitas vezes até com consulta e aí você vê que a maioria vai mal, aí você pergunta, que eu fiz, tudo que eu falei, tudo que eu ensinei, minha voz, meu esforço, para que adiantou? Isso vai marcando, vai frustrando...(PROFESSOR 1, entrevista).

Relatou ter vivido situação extrema de mal-estar, critério utilizado para escolhermos o professor para a entrevista, quando em 2002, enquanto trabalhava, um dos alunos pichou a sala de aula.. A direção encaminhou o caso para ser resolvido na delegacia e o professor foi responsabilizado junto aos alunos pela ocorrência visto que foi no momento da sua aula. Segundo o professor Silvio, a situação foi muito constrangedora, pois além da sensação de incompetência, os alunos passaram a hostilizar o professor após a situação.

Diante dessas situações no cotidiano escolar, o professor que se considera calmo, desabafou que está menos paciente com questões corriqueiras do cotidiano não só na escola, mas no trânsito ou junto à família, preocupando-se por irritar-se por pequenas coisas, o que não acontecia há alguns anos.

Para o professor, a escola tem oferecido apoio no sentido de conter a indisciplina dos alunos, porém ao ser questionados sobre a existência de tempo e espaços para a problematização coletiva desse tipo de questão, explicitou que seriam as ATPCS, mas relatou que:

“(...) muitas vezes são passados recados, lido textos enquanto o espaço para discussões por áreas é muitas vezes inexistente...são muitas vezes assim, vazios, mecânicos, não vou falar inúteis, tem alguns textos que nos ajudam, mas foge um pouco da vivência, da dinâmica da sala de aula” (PROFESSOR 1, entrevista).

Em relação às perspectivas de superação da problemática, o professor acredita que os professores precisam fazer a sua parte, ensinando com amor, fazendo capacitações. Argumentou no entanto, que as políticas públicas educacionais devem oferecer condições para o professor trabalhar melhor, por meio de salas menos lotadas, recursos tecnológicos enriquecendo a aprendizagem dos alunos, maiores investimentos, melhores salários, menor tempo de trabalho para que os professores possam estudar, aperfeiçoar-se, ter dignidade no exercício da sua profissão.

Já no fim da entrevista, em meio aos agradecimentos que se faziam ao professor pela participação na entrevista, o mesmo enfatizou querer ler a pesquisa posteriormente pela relevância, importância do tema e por ouvir os professores. Acrescentou opinião de que as escolas poderiam ter inclusive, um especialista, como um psicólogo, por exemplo, a fim de auxiliar os professores nesse

enfrentamento ao mal-estar visto a maneira como o sentimento vem atingindo o coletivo de professores nas escolas.

O professor 9 declarou ter sessenta e dois anos. Concluiu a graduação em Letras no ano de 1991 em instituição privada. Atua como professor estável na escola B desde 2013 e considera ter feito vários cursos de formação continuada oferecidos pela escola ou diretoria de ensino.

Tem vinte e três anos de experiência no campo da educação, orgulhando-se bastante por durante esse tempo ter atuado exclusivamente em sala de aula. Explicou que ao casar, precisou parar de trabalhar pois o cônjuge não concordava que trabalhasse, mas que retornou após a viuvez pois sentiu-se muito bem e útil trabalhando.

Explicitou que não é fácil, pois trabalha em duas escolas, sendo que levanta muito cedo para se dirigir de transporte coletivo à uma delas. Almoça na escola e dirige-se à escola B para o turno da tarde. Retorna para casa em horário de trânsito intenso e utiliza parte do tempo no período noturno para preparar ou corrigir atividades para o dia seguinte. Essa rotina é uma jornada exaustiva, conforme descreveu:

Eu trabalho em dois períodos, manhã e tarde, eu acordo 4h30, pego o ônibus 5h10, chego 6h30 porque não gosto de chegar atrasada, 7 horas já estou em sala de aula com minha programação, sou muito organizada, não deixo nada para última hora, sou cautelosa. Saio às 18h20 e chego em casa exausta, não dá tempo de fazer nada, tomo meu banho, meu chá e vou dormir. Às vezes preciso preparar alguma aula, aí durmo um pouco mais tarde (PROFESSOR 9, entrevista).

Ainda segundo o professor, aos finais de semana, gosta de fazer algumas leituras e confessa também utilizar o tempo e tranquilidade da casa para preparar e corrigir atividades escolares.

Ao continuar falando sobre a sua rotina diária na escola, apontou as dificuldades dos alunos em relação à própria aprendizagem. Destacou:

(...) no 6º ano, é mais trabalhoso. Eu só sento para fazer chamada, a criançada exige muito de mim. Tem crianças que vieram sem nenhuma base do 5º ano, tenho dois alunos que não sabem ler e escrever, isso me deixou muito entristecida, não vou citar a escola que vieram por ética profissional, não quero desmerecer a escola, mas vieram dois alunos sem base nenhuma, então comecei do A E I

O U, isso me entristeceu muito. As turmas da tarde exigem muito de mim, as vezes saio de lá esgotado, estafado (PROFESSOR 9, entrevista).

O professor evidenciou as dificuldades no trabalho com os alunos pois muitos deles “(...) não sabem escrever, escrevem tudo errado, não acentuam nada, não colocam parágrafo, principalmente na produção textual, eles fazem períodos longos, se perdem, não tem começo, meio e fim. Então é um trabalho exaustivo” (PROFESSOR 9, entrevista).

Percebemos pela fala do professor uma jornada exaustiva, permitindo muito pouco tempo para outras atividades junto à família e amigos, momentos de descontração e lazer. Acreditamos que isto possa intensificar o desconforto profissional à medida que o professor fica sem alternativas para aliviar a tensão.

Ao perguntarmos se haveriam outras dificuldades, o professor continuou trazendo a questão do processo de ensino e aprendizagem, queixando-se da falta de liberdade pedagógica imposta pelas instâncias governamentais:

Me sinto sobrecarregado pois o governo está com muitas cobranças em cima dos professores. Tirou a nossa autonomia para decidirmos o que será melhor para o aluno estudar e como, por meio do material (caderno do aluno) que não é bom, mas é disponibilizado e o professor é pressionado a seguir. Tem as avaliações externas pressionando os professores com os seus indicadores e o que a escola precisa atingir, independente de suas características e demandas. E ainda tem a prova de mérito que atesta o conhecimento do professor “que já é profissional da rede”, aumentando seu salário baseado na sua “competência”. Eu não passei... (PROFESSOR 9, entrevista)

O professor relatou acreditar ser uma agressão toda essa situação, restringindo sua autonomia para direcionar a aprendizagem dos alunos de acordo às especificidades de cada um e do contexto educativo.

Na sequência, o professor 9 também explicitou o sentimento negativo diante das graves dificuldades de aprendizagem dos alunos e a aprovação deles para os anos seguintes, sendo que muitas vezes apresentam rendimento escolar insuficiente. Acredita que os alunos estão saindo despreparados, sem a base para a continuidade dos estudos ou a atuação em atividades profissionais. Falou ainda sobre a desestrutura familiar no sentido das crianças, adolescentes e jovens vivenciarem com ela, os valores morais e religiosos.

O professor acredita que os professores precisam aproximar-se do entendimento dos alunos, contando histórias, explicando e exemplificando os conhecimentos de acordo às suas vivências mas, fica pensando se a culpa seria dela, diante de tantos fracassos e espera poder conseguir ajudar os seus alunos a aprenderem.

Relatou sentir mal-estar profissional, assim como observa o sentimento entre colegas de trabalho também. Associou esse sentimento à desvalorização profissional, embates com diretores escolares e alunos desinteressados pela própria aprendizagem. Descreveu algumas situações nas quais sentiu o mal estar docente:

Um dia eu fiquei tão nervoso pois estava explicando e sendo ignorado, falei que estava jogando pérolas aos porcos, eles entenderam mal, levaram para direção e fui chamada. Como a diretora não seguia religião, chamou um pastor, o que me constrangeu bastante e me questionou se eu ofendi os alunos chamando-os de porcos. Relatei que não e expliquei que a expressão era falada por Jesus, as pérolas como o conhecimento que nós passamos para os alunos no dia a dia, para a vida, e jogar aos porcos é jogar fora esse conhecimento. Então ela dirigiu-se ao pastor, perguntando se era isso mesmo e ele confirmou. Mas agora meço mais as palavras, porque as pessoas não estão preparadas, então me polio nas palavras (PROFESSOR 9, entrevista).

Segundo o professor, “ (...) quando chama a atenção do aluno, não obedecem, falam palavrões, ofendem uns aos outros e ao professor, para eles é normal...O uso do celular também atrapalha, fone, alguns tem a ousadia de colocar o fone de ouvido e o capuz” (PROFESSOR 9, entrevista).

O professor relatou então, que entristeceu-se sobremaneira devido a uma ocorrência em turma extremamente agitada e indisciplinada da escola B, quando ao virar-se para escrever na lousa, os alunos jogaram um objeto em sua costa. O professor que já sentia-se desconfortável e constrangido com os enfrentamentos diários com essa turma, sentiu-se também inseguro e com medo diante da violência escolar, o que o levou a registrar um boletim de ocorrência contra a turma toda.

Quando perguntamos se o professor conversou com alguém sobre esse incidente e também outros para que uma solução fosse buscada coletivamente, a professora explicou que fica muito desanimado, mas aprendeu a “ (...) não ficar comentando o que acontece em sala de aula, passei por muitos constrangimentos

com meus alunos e até com colegas, ficavam tirando sarro de mim, lá na escola” (PROFESSOR 9, entrevista).

O professor 9, assim como o professor 1, não considera a ATPC, um espaço de muitas aprendizagens. Segundo ele, a maioria dos professores não gosta desse encontro pois geralmente são utilizados apenas para maiores cobranças sobre o professor por meio das determinações da Diretoria de Ensino. Relatou que as problemáticas do cotidiano escolar, como o mal-estar docente, geralmente não são abordados ou discutidos nesses encontros, abrindo espaço aos recados e informativos.

O professor considera que o mal-estar docente afeta especialmente o seu aspecto emocional pois fica receoso de que não esteja cumprindo adequadamente seu papel. Percebe que alguns colegas chegam a adoecer devido às problemáticas e os sentimentos negativos que os atingem, dessa forma, busca força na religião e acredita na superação do fenômeno visto ter certeza da importância da missão do professor em preparar o futuro para as novas gerações.

Ao fim da entrevista, o professor 9 agradeceu bastante a proposta da pesquisa, dizendo ter sentido-se aliviado e lisonjeado por poder “falar” sobre questões tão importantes do seu cotidiano profissional e ainda no fim dela, já despedindo-se no portão, continuava desabafando atitudes de alunos que iam à escola possivelmente sob o efeito de drogas ou no intuito de participar do comércio delas ali, sendo que o professor precisa suportar tal situação e agir com cautela, se for tomar uma atitude, pois há que se temer as retaliações.

Observamos que os professores entrevistados apontam algumas situações que provocam mal-estar em ambos. Os professores evidenciam a jornada exaustiva de trabalho, o desconforto e a sensação de inutilidade diante dos alunos desinteressados e indisciplinados.

O professor 9 acrescenta as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a desvalorização dos professores que segundo ele, sofrem as imposições da direção escolar e não têm autonomia para gerir o trabalho com os alunos. Destaca ainda a maneira solitária de enfrentar essas situações.

Como sugestões de enfrentamento ao mal-estar docente, os professores falam sobre a necessidade de aproximar-se afetiva e pedagogicamente dos alunos, no sentido de estabelecer vínculo com eles e utilizar didática de forma a buscar a compreensão e envolvimento deles nas situações de aprendizagem. O professor 1

acrescenta a importância de políticas públicas educacionais que ofereçam condições de trabalho para o professor trabalhar melhor, sugerindo inclusive, o atendimento e acompanhamento psicológico dos docentes durante a carreira.

As percepções dos professores explicitadas a partir dos questionários e entrevistas serão retomadas a seguir, por meio das categorias analíticas em uma triangulação dos dados com a literatura.

3.3- Problematizando o mal-estar docente no contexto escolar

A carreira docente na contemporaneidade apresenta segundo a literatura nacional e internacional, dificuldades e problemáticas que provocam o mal-estar dos professores.

Segundo Codo (1999), o trabalho docente pensado e planejado diz respeito aos procedimentos didáticos, aos métodos, à utilização dos recursos de ensino, a forma de abordar os alunos, ao funcionamento da organização escolar, suas normas, a distribuição de cargos e funções, o relacionamento com alunos e pais.

Essas prescrições vêm junto à escolha da profissão, passam por sua formação inicial e continuada, estendendo-se ao planejamento pedagógico da escola na qual irá lecionar.

Já a “realidade do trabalho” nas escolas, que lhe impõe o cotidiano, poderá ser mais ou menos facilitadora ou obstaculizadora da sua atividade “como deve ser”. Nesta realidade ingressam um conjunto de aspectos que intervêm na configuração do cotidiano escolar, tais como as relações com colegas, os recursos que a escola possui, os problemas singulares da instituição, como na atualidade o problema da violência, o tipo de gestão adotado, etc. Aspectos todos que em seus desdobramentos aparecerão mediando a relação do trabalhador com seu trabalho. (CODO, 1999, p.75)

Compreendemos que é na gestão dessas condições de trabalho que o professor precisará responder a demanda social de oferecer aos seus alunos, independente de suas dificuldades, oportunidades para que desenvolvam-se, aprendam e apresentem os resultados de desempenho. Compreendemos também que ao trabalhar, os professores nem sempre terão os recursos e condições necessárias para alcançar esses objetivos, o que lhes demandará maior esforço no trabalho.

Dessa forma, a extensa jornada de trabalho, as exigências burocráticas, o autoritarismo nas relações e outras condições explicitadas pelos professores nessa pesquisa, podem provocar o mal-estar docente.

Com o intuito de aprofundar a compreensão do fenômeno a partir das percepções dos professores, direcionamos o olhar às análises dos dados dos sujeitos da pesquisa a partir de duas categorias, sendo **O mal-estar docente em sala de aula** e **O mal-estar docente diante das condições de trabalho e formação na escola**.

O mal-estar docente em sala de aula

A partir das entrevistas, identificamos que entre as condições de mal-estar docente, destacam-se às relacionadas à sala de aula na gestão do processo de ensino e aprendizagem, sendo que os professores apontaram-nas como provocadas pelos **alunos indisciplinados e desmotivados, o número de alunos em sala de aula e a violência contra os professores**.

O professor 1 falou sobre esses problemas ao relatar que “ (...) muitos alunos não trazem material, não querem fazer, rasgam a prova na sua frente, xingam, vêm drogados à escola, essas coisas...” (entrevista)

Comentou ainda que os alunos:

Ameaçam veladamente, não diretamente, isso porque eu tento ser bem flexível, tento trabalhar pelo princípio da conquista, do diálogo, conciliação... Mas escuto palavrões, violência verbal. As brincadeiras e situações para “parar” e atrapalhar a aula também são frequentes, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem não só de alguns mas de toda a turma pois os colegas reagem rindo ou respondendo às provocações. Até o professor conseguir retomar as atividades escolares é custoso e desanimador (PROFESSOR 1, entrevista).

Considerando que os professores trabalham com seres humanos, sua atuação consiste em grande parte, de gerir relações com os seus alunos. Estas relações ou o processo de ensino e aprendizagem dependem não só do professor, com sua experiência, conhecimentos e demais habilidades necessárias ao exercício da profissão, mas também dos alunos e o seu compromisso com a própria aprendizagem. O professor não detém o controle sobre seus alunos no sentido de

forçá-los a estudar ou aprender, causando o desconforto docente quando o discente se nega a realizar atividades ou desmerece o trabalho do professor.

Atualmente, a relação da qual falamos entre os alunos e os professores, é rotineiramente ameaçada por tensões e dilemas que se sobressaem às negociações e estratégias de interação a que estariam normalmente atreladas. Os alunos demonstram a sua insatisfação às vezes com a própria organização escolar, outras vezes com as vivências pessoais, marcadas pela violência, desestrutura familiar, condições financeiras entre outras, desafiando aspectos morais e éticos da sociedade e confrontando os professores.

Codo (1999) afirma que o estabelecimento de vínculos afetivos determina o processo de aprendizagem. Os professores precisam seduzir seus alunos, ou seja, trazer-lhes para “o seu lado”, pois se estiverem contra ele, funcionarão como obstáculo à qualquer aprendizagem a ser assimilada. Explicita que:

Se esta relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa; nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura, deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas (p. 50).

O professor 9 tem essa preocupação ao explicitar:

Preciso saber como passar meu conhecimento para as crianças. Não adianta você falar muito bem, se expressar muito bem e na hora de passar para o aluno, não conseguir atingí-lo... Você tem que “tocá-lo”, aí você começa evoluir com ele. Eu procuro interagir e chegar no entendimento do aluno, não adianta utilizar somente a técnica e o aluno no final não compreender (PROFESSOR 9, entrevista).

Porém uma das condições que dificulta e interfere na qualidade das interações é o número de alunos por sala, conforme sinalizado pelos professores. O professor 9 preocupa-se pois tem que “ (...) dar atenção a todos principalmente porque eles não sabem escrever”.

Além de dificultar a atenção do professor ao indivíduo e suas especificidades, o grande número de alunos por sala de aula favorece a impessoalidade das relações, podendo intensificar cada vez mais as atitudes agressivas ou desrespeitosas dos alunos que não enxergam vínculos com as pessoas com as

quais estão interagindo. Dessa forma, suas reações também são impessoais e muitas vezes nem são percebidas por eles como agressões, mas como reações naturais às situações.

Uma situação comum que também é relatada pelos professores é o conflito gerado a partir de palavras de baixo calão e xingamentos dirigidos a eles. Embora nessas situações, o aluno possivelmente tenha a intenção de ofender o professor, percebemos cotidianamente a naturalização de algumas dessas expressões no vocabulário dos adolescentes e jovens com os quais convivemos bem como uma inversão de valores no que se refere ao tratamento respeitoso ao outro.

Para Codo (1999, p. 57):

O trabalho requer um vínculo afetivo, mas a forma de organização do trabalho não permite que este circuito afetivo se complete, pois a tarefa requer que se obedeça a algumas regras, que são regidas quer pela técnica, quer pelo cronograma preestabelecido, quer pelo programa, quer pelas normas e determinações dos superiores, quer por questões administrativas, enfim.

Tardif (2012) corrobora com essas afirmações, pois argumenta que ensinar é desencadear com os alunos um processo de formação permeado por uma grande variedade de interações. Alega que podemos até manter os alunos fisicamente numa sala de aula, mas não podemos obrigá-los a participar de uma ação comum de aprendizagem. “É preciso que os alunos associem-se, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso” (p. 167).

O autor afirma que a cultura profissional do professor precisa estar baseada numa ética profissional que supõe a prática educativa de sentido não só para aqueles que a fazem, mas também aos alunos.

Concordamos em parte com os autores até por percebermos que geralmente os alunos indisciplinados são justamente os desmotivados a aprender ou que apresentam dificuldades, por ficarem com tempo ocioso ou pela necessidade de garantir sua aparente integração no grupo. No entanto, apesar de considerarmos a necessidade dessa predisposição dos professores em “seduzir” o grupo no sentido de cativá-lo aos estudos, dinâmicas e interações, há que se considerar também as condições concretas em que isso acontece, como o caso de alunos sob o efeito de entorpecentes na aula, conforme explicitado por professores nesta pesquisa.

Essas condições concretas que se impõem e muitas vezes condicionam o trabalho dos professores, são destacadas por Pérez Gómez (1995) ao afirmar que “ (...) a cultura escolar, burocrática, conservadora e pragmática se assenta com força em rituais e inércias que constituem um cenário peculiar e artificial de intercâmbio condicionado (...)”²⁰ (tradução nossa).

As dificuldades e queixas dos professores quanto ao comportamento dos alunos e o seu descompromisso com a própria aprendizagem evidenciou-se entre os professores, sendo um tema constatado e debatido também pela literatura, embora enfatizando mais intensamente a responsabilidade dos professores quanto ao interesse e envolvimento do aluno nas aprendizagens.

Uma questão relacionada a esse quadro apontado pelos professores e que ocupou posição de destaque para o mal-estar docente dos sujeitos da pesquisa foi a violência contra o professor.

Esteve (1999, p.54) afirma “ (...) que o tema da violência nas instituições escolares é mais importante, por seus efeitos sobre a segurança e confiança dos professores em si mesmos, no plano psicológico, do que por sua incidência real quantificável”.

Podemos concordar com o autor ao observarmos nos relatos dos professores as ameaças e agressões verbais. Embora saibamos até pelos meios de comunicação de casos de agressão física aos professores, são menos frequentes que a agressão simbólica e segundo o autor (p.55) “ (...) diminui a satisfação no trabalho dos profissionais que a exercem (...) com um importante efeito sobre a constituição desse emaranhado psicológico ao qual se referiu como “mal-estar docente”.

O professor 1 descreveu esses efeitos:

Normalmente, diante das gozações, ofensas ou xingamentos, finjo que não ouço ou tento reverter com uma brincadeirinha. Só quando meu estado psicológico está muito cansado, geralmente, quinta e sexta feira, no auge do meu estresse, muitas vezes não consigo ser tão flexível e acabo me irritando mais, mas, normalmente, finjo que não é comigo, suporte, porque também não vai adiantar muito...

²⁰ “La cultura escolar, burocrática, conservadora y pragmática se asienta con fuerza en rituales e inercias que constituyen un escenario peculiar y artificial de intercambio condicionado (...)” (Pérez Gómez, 1995, p. 20).

Você faz o quê? Manda para a direção, o aluno vai voltar e a gozação ainda é maior pois sentem-se vitoriosos. Chamar os pais, às vezes resolve, mas muitas vezes não! Então... a gente suporta. (PROFESSOR 1, entrevista)

A violência contra o professor, seja ela física ou simbólica, atinge os demais docentes da escola ou até mesmo a categoria, quando a informação é noticiada pela mídia. Mesmo os professores que não estavam diretamente envolvidos na situação de agressão ou desrespeito, recebem o seu impacto, sentindo-se inseguros e sujeitos à mesma situação.

Assim, torna-se essencial a atenção dos gestores escolares e dirigentes educacionais em relação à saúde emocional do professor, para além da sua integridade física, pois ficam cada vez mais apreensivos ao vincularem o seu local de trabalho à situações de violência, agressão e desrespeito.

Para Codo (1999, p. 140), a violência escolar, indica que “ (...) muitas vezes esse contexto violento está institucionalizado, ou seja, convertido em normas, rotinas etc”. Acredita que ao não ceder espaço à participação efetiva dos alunos nas decisões escolares, impele-os a reagirem de forma a “deixarem sua marca” simbolicamente. Defende a necessidade da construção de um novo tipo de relacionamento por meio da participação ativa e crítica dos alunos e da comunidade na solução dos problemas que a escola enfrenta.

Compreendemos que a cultura escolar bem como suas formas de organização podem, tal como explicitado, influenciar ou intensificar o clima de violência nas escolas, porém há que se considerar o resgate do contexto social da violência, expressa por meio dos valores sociais defendidos tais como o individualismo, a competição e a vantagem sobre o outro.

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de uma organização educacional, seja na sala de aula ou no contexto escolar mais amplo, assentada nos interesses reais do coletivo, isto é, comprometida com as expectativas e necessidades dos alunos, dos profissionais e da comunidade.

O mal-estar docente diante das condições de trabalho e formação na escola

O trabalho dos professores enfrentam mudanças profundas a partir de um contexto social também em transformação e evolução acelerada. Vemos que a

escola atravessada por diferentes incumbências, choques geracionais, expectativas cruzadas trouxe a si mesma e aos seus professores indefinição quanto ao seu papel e a intensificação do trabalho docente.

Há que se somar a estes fatores, as condições de trabalho aos quais estão submetidos os professores: a degradação dos seus ambientes de trabalho, a baixa remuneração quando comparada à outras ocupações de exigências formativas similares, a desvalorização profissional e as críticas pelos problemas na educação, como fontes de tensão e mal-estar docente.

Eis a maneira como o professor entrevistado descreveu as suas atribuições cotidianas e a forma como isto o atinge:

As obrigações são tantas pois precisamos atender não só as responsabilidades com o ensino e a aprendizagem, contemplando as especificidades de cada aluno de uma turma superlotada, as demandas dos alunos com necessidades especiais e os alunos que só fazem algo à medida que são cobrados e monitorados o tempo todo. Como se não bastasse, ainda temos as inúmeras situações que ocorrem em sala de aula, como os conflitos e as agressões entre os alunos. Tudo isso para o professor resolver sozinho, pois às vezes, a direção diz que não pode atender e fico muito entristecido com isso (PROFESSOR 9, entrevista).

O relato do professor indica que alguns alunos frequentam a escola a fim de cumprirem obrigatoriedade, porém nem sempre estão dispostos a participarem das aulas e ainda prejudicam os demais alunos, pois acabam envolvendo o grupo nas situações de brincadeiras, conflitos e confusões. O professor ainda destaca a sua solidão para lidar com os problemas.

Fullan e Hargreaves (2000), afirmam que ensinar é um trabalho exaustivo à medida que envolve muitas interações em circunstâncias potencialmente tensas. Porém, discriminam dois tipos de exaustão, sendo uma delas parte do trabalho duro que significa ser parte de uma equipe, engajado num esforço válido, fazendo a diferença junto a um colega desencorajado ou um aluno revoltado. O outro tipo de exaustão decorre de esforços solitários e desvalorizados, de perda de referenciais e desesperança.

A exaustão que remete a perda de sentido do trabalho e da profissão atinge os professores e foi explicitada durante a entrevista:

Essa sensação de inutilidade é por percebermos que a nossa atuação já não faz sentido...Temos raras devolutivas dos alunos de que estão aprendendo algo, passamos muito mais tempo tratando dos problemas que eles trazem ou geram em sala de aula. A nossa autoridade se esvaziou pois os nossos alunos desrespeitam, afrontam e os gestores e pais não conseguem enxergar a situação do ponto de vista do professor. Não acredito que alguém que não esteja em sala de aula tenha a real percepção do que o professor precisa suportar. (PROFESSOR 1, entrevista)

Nesta fala, o professor evidencia a falta de apoio dos pais dos alunos que segundo ele, não compreendem as dificuldades do professor. Para Esteve (1999), há alguns anos, os pais não permitiam o enfrentamento ao professor e ofereciam o seu apoio incondicional a eles perante o conflito. Atualmente, os professores queixam-se de que os pais não só despreocupam-se de incentivar nos filhos os valores mínimos como culpam o professor pela má educação do filho.

Percebemos um desabafo do professor quanto aos profissionais que já não atuam na sala de aula, como os gestores. Isso explica a conhecida busca dos docentes pelos cargos administrativos que podem ser assumidos pelo professor e é um dado que problematizamos à medida que esses profissionais são professores que deveriam estar atuando em seus novos cargos de forma a contribuir com a viabilização das melhores condições de trabalho aos profissionais da instituição.

O professor 9 também preocupa-se pois para ele ensinar:

É uma missão maravilhosa, abençoada, de preparar o futuro. Só que nessa missão estamos às voltas com os problemas sociais que o tempo todo estão tomando a atenção na escola e não conseguimos garantir um direito essencial do aluno que é a sua aprendizagem (entrevista).

Historicamente, a educação foi chamada a desempenhar diversos papéis como o de favorecer a inclusão social, propiciar o êxito profissional e viabilizar boas condições financeiras aos indivíduos. Despontou como a possibilidade de tirar as crianças pobres da rua e os jovens do mundo do crime. No entanto, a escola, da forma como se apresenta, imersa em problemas de estrutura e organização, com necessidade inclusive de reestruturação de seu projeto educativo, não tem condições de assumir tamanha responsabilidade de regeneração social.

Fullan e Hargreaves (2000) confirmam que os professores estão perigosamente sobrecarregados devido às responsabilidades como assistentes

sociais e a necessidade de lidar com ampla gama de habilidades e comportamentos em suas salas de aula.

Atrelado à questão da diversidade, os professores queixam-se bastante das interrupções das aulas por situações diversas provocadas pelos alunos. Em meio a este ambiente tumultuado, explicitam sua preocupação diante da responsabilidade de ensinar a todos e de acordo à necessidade de cada um.

Nesse sentido, o professor 9 desabafou na entrevista:

Fiz um caderno de apoio para dois alunos que não sabem escrever, tem um que está conseguindo, está evoluindo, mas o outro não, vai indo a passos lentos, mas não perdemos a esperança de alfabetizar esse menino. Assim como tenho outros alunos em diferentes níveis de aprendizagem, ou seja, minha responsabilidade é atender a toda essa diversidade em uma ou duas aulas pois bate o sinal e me dirijo a outra turma, outro perfil e aí começa tudo de novo... Isso entremeio às interrupções das brincadeiras, conflitos e tudo mais, então à tarde é muito estafante, exige muito, muito...

A fala do professor vem ao encontro das afirmações de Fullan e Hargreaves de que “ (...) a composição das turmas de alunos, também em transformação através dos anos, trouxe implicações não apenas quanto à disciplina e ao estresse, mas ainda em relação à complexidade de programas e o preparo das aulas” (2000, p. 18).

Para estes autores, acrescentam-se a composição étnica diversificada e inconstante das salas de aula, as condições familiares e sociais dos alunos e temos a sala de aula como um microcosmo dos problemas da sociedade, o que vem provocando a sobrecarga profissional dos professores.

As afirmações dos autores levam-nos a problematizar até que ponto essas questões que se misturaram à rotina e atribuições escolares fazem parte da responsabilidade educativa institucionalizada visto que o problema da sobrecarga só piora. Temos visto que as desavenças familiares, a separação dos pais, o desemprego e a carência de recursos financeiros, os conflitos originados via redes sociais, as disputas judiciais pela guarda ou reconhecimento de paternidade dos filhos, entre tantas outras questões sociais, apresentam-se na escola, interpondo-se entre a garantia da construção e socialização dos conhecimentos entre os alunos.

Há que se considerar novamente pela persistência na fala do professor, a solidão descrita no momento de enfrentar tantos desafios e exigências. Explicitou que:

Aconteceu um problema com um aluno, o que me deixou muito entristecida com ele, um aluninho meu do 6º ano, cujos pais devem deixá-lo muito à vontade em relação aos limites, respeito e valores porque não é possível um aluno fazer o que ele fez. Estava passando adjetivos pátrios, ele começou a cantar uma música da Carmem Miranda e balançar-se na cadeira. Eu fiquei tão nervosa, essa sala estava atrasada em relação aos conteúdos porque eram alunos muito faltosos, pedi que parasse, que iria cair, então ele disse que contaria para sua mãe e incentivou outro aluno a cantar... As meninas ficaram tão envergonhadas com o palavrão que ele falou, então saí nervosa. A direção não tomou providências e os meus colegas ficaram fazendo comentários por dias, ironizando (PROFESSOR 9, entrevista).

O professor relatou que após esta situação, ficou tão ofendido com os colegas por não conseguirem perceber o seu abatimento, mas piorando-o, que nunca mais fez comentários sobre o seu trabalho.

Percebemos que nem sempre essas situações são discutidas de forma coletiva e sistematizada na escola e quando o professor o faz como um desabafo, geralmente na sala dos professores, os comentários podem provocar mal entendidos a partir de duas situações: o professor é criticado apenas sem que isto seja feito de forma construtiva ou o grupo parte em defesa do professor com algumas ações isoladas até contra o aluno envolvido na situação. Dessa forma, nada fica resolvido e a confusão pode se instaurar no ambiente escolar.

O professor 1 alegou mesmo diante de tantas responsabilidades, ter a necessidade de ampliar ainda mais sua jornada, trabalhando em duas escolas por questões de sobrevivência. Relatou:

Eu tenho que acumular cargo para compensar o baixo salário porque o que eu ganho por exemplo, nos dois cargos, deveria no mínimo ganhar em um cargo só. Então tenho que trabalhar muito, sem capacitações, sem aperfeiçoamento, porque não sobra tempo ou dinheiro, para compensar a defasagem salarial que vem se alastrando, se arrastando, ano após ano. E esse ano nós não tivemos nenhuma sinalização de aumento (entrevista).

O professor demonstrou em sua fala que os prejuízos da extensa jornada profissional também atingem os alunos que em alguns momentos já não contam com um professor bem para ensinar considerando-se a sua situação física e psicológica.

O fato do professor trabalhar em duas, três escolas, cansa muito, já cheguei a dar 15 aulas por dia, de quinta feira por exemplo, dou 13 aulas... Então nas últimas aulas, o rendimento é horrível, os alunos estão cansados, nós mais ainda, você não tem uma voz legal, não consegue psicologicamente dar uma boa aula, falar com eloquência, parece que as coisas se embaralham, você está exausto e até sua própria musculatura, seu humor, seu ânimo não é o mesmo, você já está acabado (PROFESSOR 1, entrevista).

O professor 9 relatou o mal-estar profissional vinculado às exigências exageradas e delineadas num contexto neoliberal:

Me sinto sobrecarregado pois o governo está com muitas cobranças em cima dos professores. Tirou a nossa autonomia para decidirmos o que será melhor para o aluno estudar e como, por meio do material (caderno do aluno) que não é bom, mas é disponibilizado e o professor é pressionado a seguir. Tem as avaliações externas pressionando os professores com os seus indicadores e o que a escola precisa atingir, independente de suas características e demandas. E ainda tem a prova de mérito que atesta o conhecimento do professor “que já é profissional da rede”, aumentando seu salário baseado na sua “competência”. Eu não passei...(entrevista)

Pérez Gómez (2001) confirma esse quadro e afirma que a maioria das escolas e dos docentes vive uma cultura que prioriza a eficácia, convertendo a prática educativa numa atividade excessivamente técnica..

Podemos concordar com o autor devido a escola encontrar-se pressionada para esses objetivos instrumentais no sentido de preparar seus alunos para a obtenção dos resultados cobrados a curto prazo, porém percebemos também pela fala dos professores, que nem sempre agem por vontade ou iniciativa própria, o que inclusive, causa frustração e mal-estar.

O professor 1 também queixou-se:

Fala-se muito da inclusão, do gênero, da igualdade, mas essas avaliações que vêm impostas acabam sendo contraditórias, elas são contrárias ao que precisa realmente, fala-se em inclusão, em avaliação continuada, mas essas avaliações impostas vem descaracterizando isso. Sinto que a classe está desunida, está fraca,

aceita por falta de consciência política, de visão, de discussão (entrevista).

Para Pérez Gómez (2001), as exigências do mercado no âmbito educativo somadas às incertezas quanto às finalidades e procedimentos da prática escolar, provoca a desconfiança nas substituições aos princípios e métodos tradicionais, o que impele os professores a aceitarem as exigências exteriores, embora se mostrem incompatíveis com a natureza educativa da prática escolar.

Assim, há que se considerar o apontamento realizado pelo professor 1 na entrevista, evidenciando-se a necessidade da reflexão, discussão e reconstrução coletiva da cultura escolar e papel dos professores a fim de que não se reforce estruturas e organizações já ultrapassadas na escola ou se acomode acriticamente às exigências externas.

Nóvoa (1999) confirma que ser professor significa fazer parte de uma profissão em constante processo de revisão. Para o autor, a identidade docente é uma construção que engloba desde o momento da escolha da profissão, passa pela formação até os diferentes espaços institucionais onde ela se desenvolve. Destaca que é construída sobre os saberes profissionais e éticos, tendo portanto, a marca das opções, experiências e práticas.

Nesse sentido, ao abordarmos as percepções dos professores sobre as contribuições da formação continuada realizada na escola, para a problematização e enfrentamento do mal-estar docente, eles explicitaram:

Temos as ATPCS, mas nem todos os professores gostam, eu também não gosto. É mais cobrança em cima de você, vêm informativos da Diretora de Ensino, diretrizes e orientações sobre como o trabalho tem que ser. Falamos sobre os alunos que pediram licença médica ou gestante, não aprendemos muita coisa. Eu principalmente não me sinto à vontade em HTPC. No momento estamos estudando, revendo questões de legislação porque teremos “Prova do Mérito”, o que pode nos trazer benefícios salariais mas que também se torna uma pressão, me sinto na obrigação de passar até por estarmos estudando juntos. Em resumo, é muito cansativo, repetitivo e acaba se tornando desgastante pois passa a ser cumprido apenas como obrigação da jornada do professor (PROFESSOR 9, entrevista).

O professor 1 tem percepção similar:

Nas ATPCS, geralmente são passados recados, lido textos, enquanto o espaço para discussões sobre as vivências escolares, a dinâmica da sala de aula é muitas vezes inexistente... As ATPCS são

muitas vezes assim, vazias, mecânicas, não vou falar inúteis, tem alguns textos que nos ajudam, mas não contempla as nossas expectativas de formação e nem nossas necessidades diante dos desafios da sala de aula (PROFESSOR 1, entrevista).

Percebemos pela fala dos professores que os encontros parecem priorizar detalhes operacionais sobre o funcionamento da escola às oportunidades de formação e problematização dos desafios escolares cotidianos. E quando optam pela formação, segundo os professores, nem sempre o fazem de acordo às expectativas dos professores ou necessidades do contexto escolar específico. Este momento tão rico em oportunidades perde a credibilidade para os professores que muitas vezes, cumprem o horário, mas não se envolvem efetivamente.

O professor 1 também apontou o que acredita ser uma possibilidade formativa na escola, podendo oportunizar as discussões e decisões coletivas: a construção do Projeto Político Pedagógico escolar.

Veiga (2012) corrobora com essa percepção ao defender que a profissão é uma construção social. “É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações coletivas dos atores sociais - no caso, os docentes” (p. 14).

Considerando que os professores têm a responsabilidade de agir, é essencial que possam acrescentar novas ideias, combatendo a rotina enfadonha além de contribuir com a experiência e sabedoria acumuladas no exercício da profissão para transformar a escola em espaços mais produtivos e agradáveis tanto para os alunos quanto para os docentes.

No entanto, o professor 1 também destacou que o documento não os representa à medida que:

O Projeto Político Pedagógico, que deveria ser construído coletivamente, não foi e na maior parte do tempo fica engavetado. Você segue algumas coisas quando necessário e solicitado, mas você não debateu, não discutiu, não ajudou a produzir aquilo, logo não faz sentido para você (entrevista).

Compreendemos pela fala do professor que nem sempre a escola viabiliza efetivamente as interações e a participação dos professores em suas decisões e ações, o que pode dificultar os vínculos entre a escola e os seus professores.

Vimos por meio dos dados desta pesquisa, o mal-estar docente relacionado à sala de aula em relação à gestão da aula e aprendizagem dos alunos

desmotivados e indisciplinados, que chegam a cometer atos de violência contra o professor.

A falta de interesse do aluno ocasiona a indisciplina e o desrespeito ao professor. A postura de desprezo ao trabalho do professor adotada por alguns alunos, acreditando estarem fazendo um favor ao professor e não um benefício a si próprio, faz com que agridam verbalmente o professor e algumas vezes chegam a “chamá-lo pra briga” (PROFESSOR 14, questionário).

Quanto às condições de trabalho, destacam-se a sobrecarga de tarefas e os diferentes papéis a serem desempenhados pelos professores, a falta de autonomia para as decisões referentes a esse trabalho e o isolamento dos professores diante das vivências de mal-estar.

Ao problematizarmos as oportunidades de formação continuada na escola relacionadas às perspectivas de enfrentamento do mal-estar docente, verificamos que nem sempre elas atendem aos interesses e necessidades da coletividade.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Esta pesquisa insere-se no âmbito da formação de professores e do trabalho docente, tendo como objetivo geral: **compreender o processo de mal-estar docente no contexto escolar a partir das percepções dos professores e específicos: discriminar e problematizar características do mal-estar a partir das percepções dos professores sobre suas vivências no contexto escolar; identificar e analisar ações e perspectivas dos professores para o enfrentamento de aspectos do mal-estar em sua prática.**

Para isto, realizamos pesquisa bibliográfica, levantando em dois bancos de dados, CAPES E ANPED, pesquisas sobre o tema com seus dados, análises e contribuições. Os trabalhos explicitaram a presença do mal-estar entre os professores de diversas formas, decorrente especialmente da sua relação com os alunos, da intensificação das tarefas docentes, alteração e ampliação do seu papel profissional.

Com o intuito de ouvirmos os professores sobre o sentimento e a forma como os atingem, realizamos pesquisa de campo por meio de questionários e entrevistas. A partir dos dados coletados, traçamos um panorama sobre a presença do mal-estar no contexto escolar sob a ótica dos professores. Os dados também constituíram categorias de análise, sendo que foram definidas como **o mal-estar docente em sala de aula e o mal-estar docente diante das condições de trabalho e formação na escola.**

Optamos metodologicamente por utilizar a triangulação de dados entre as percepções dos professores coletadas por meio dos questionários e das entrevistas e a literatura, a fim de realizarmos a análise sobre o tema.

Retomando as considerações de Esteve (1999), importante referencial teórico sobre o mal-estar docente para esta pesquisa, confirmamos as interferências dos elementos primários e secundários, que dizem respeito ao que está diretamente ligado à ação docente e o que a influencia mesmo que indiretamente, trazendo consequências à essa ação, na configuração deste sentimento.

Considerando-se esses elementos primários, os professores que participaram da pesquisa apontaram grande incidência de mal-estar profissional

diante das dificuldades com os alunos indisciplinados, desmotivados e descomprometidos com a própria aprendizagem. Ao considerarmos os elementos secundários, os professores destacaram a violência escolar, a saturação de tarefas burocráticas e as imposições da direção escolar. Ainda, diante das implicações do contexto educacional no trabalho docente, evidenciaram a exaustiva jornada de trabalho, a falta de autonomia nas decisões escolares, o acúmulo de exigências e a pressão decorrente das avaliações externas.

As percepções dos professores vêm ao encontro do que defende Hargreaves (1994), ao explicitar as amplas mudanças na vida econômica e social, com alterações profundas na organização e no impacto do conhecimento e da informação e na reconstituição das identidades nacionais, culturais e profissionais. A pesquisa explicita um desgaste profissional dos professores, que apresentam mal-estar com as crescentes exigências, condições precárias de trabalho e crítica social.

Também confirmamos em parte a hipótese inicial da pesquisa sobre as interferências das aferições realizadas pelas avaliações externas em relação ao mal-estar docente dos professores, sendo que dos quinze professores participantes da pesquisa, onze sinalizaram nível alto ou médio de mal-estar nesse sentido. Os professores sentem-se pressionados a atingirem os índices determinados e “a urgência dos resultados são alguns dos aspectos mais significativos deste incontrolável incremento da ansiedade docente” (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Inicialmente, acreditávamos que a escola B, cujos índices referentes ao IDESP são menores quando comparados aos índices da escola A, pudesse apresentar professores mais pressionados a melhorar seus resultados e por isso, impelidos a sentirem o mal-estar profissional. No entanto, foram os professores da escola A, que destacaram o mal-estar decorrente das exigências.

As relações conflituosas dos alunos com seus professores, conforme aponta Esteve (1999) são fontes de insatisfação docente. No entanto, o autor acredita que este elemento pode provocar intensidade menor de mal-estar que o baixo salário e a falta de reconhecimento social. Já os dados desta pesquisa indicam que a indisciplina dos alunos só tem aumentado, sendo um dos motivos significativos de mal-estar entre os professores.

Os professores explicitaram que diante do mal-estar docente, muitas vezes, sentem-se impotentes quanto ao seu enfrentamento, sendo que geralmente,

desenvolvem o seu trabalho e vivenciam as situações de mal-estar solitariamente por se sentirem responsabilizados pelos problemas que atingem a educação.

Os dados referentes à formação continuada realizada na escola apontam o cumprimento por vezes burocrático dos encontros, contribuindo pouco às interações, partilhas e ações colegiadas diante dos problemas escolares. Os próprios professores apontam esta necessidade, com a qual nossa pesquisa corrobora por meio das afirmações de Veiga (2012, p. 14):

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

Sob esta ótica, compreendemos a formação como um processo permanente, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e dos avanços dela decorrentes. Contextualizada histórica e socialmente, constitui também um ato político que deve estar comprometido com perspectivas efetivas de profissionalização docente.

As aprendizagens diante dos estudos e realização da própria pesquisa, foram inúmeras. Explicito, fazendo este relato em primeira pessoa por tratar-se das minhas impressões, às referentes à minha condição de pesquisadora, ávida por novas descobertas, surpreendida pelo inusitado e maravilhada pelos obstáculos superados e conhecimentos aprendidos.

Como professora, evidencio a sensação fortalecida de pertencimento à este grupo profissional, partilhando as conquistas e os desafios em comum. Já como gestora, destaco a clarificação da necessidade de promover a colaboração, articulando as diferentes vozes profissionais presentes na escola para um processo dinâmico e produtivo de trabalho. Para além de ouvir os professores, há que se construir o processo escolar com eles, confrontando ética e respeitosamente os posicionamentos, conciliando as expectativas, conhecendo melhor o trabalho e as suas implicações de forma a melhorá-lo continuamente.

As pretensões de contribuições desta pesquisa são a de oferecer subsídios aos gestores escolares e aos próprios professores para que coletivamente, encontrem formas de reagir mais eficazmente ao mal-estar docente.

Acreditamos que a pesquisa ainda possa contribuir para repensarmos os modelos de formação continuada vigentes. Observamos que essas formações estão normalmente associadas a ideia de cursos oferecidos aos professores por assuntos ou disciplinas, e muitas vezes desconsideram as reais necessidades ou interesses dos professores, bem como as especificidades dos contextos escolares, repercutindo pouco ou nada na prática do professor.

Finalmente, esperamos que os elementos apresentados sob a ótica dos professores, possam subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais que permitam aos professores ressignificar a sua profissão, conquistando melhores condições de trabalho e formação.

A presente pesquisa vem evidenciar a necessidade do olhar dos especialistas em educação, dirigentes e governantes à complexidade da profissão e às dificuldades vivenciadas pelos professores em seu trabalho gerando o mal-estar docente, assim como demais produções acadêmicas explicitadas no capítulo I. Destaca as vivências com este sentimento a partir das próprias percepções dos professores, carregando-as de significação e foca o contexto escolar, por tratar-se do dia-a-dia do professor.

Acreditamos que outras pesquisas com a temática possam ser realizadas, buscando conhecer e problematizar as percepções dos gestores escolares quanto às dificuldades no contexto escolar e as suas possibilidades de atuação neste sentido. Uma outra abordagem bastante interessante seria a de se investigar as percepções dos alunos sobre o processo escolar, a forma como o compreendem e as suas perspectivas em relação a ele.

REFERÊNCIAS

ABNT- **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. Disponível em <<http://www.abnt.gov.br>> Acesso em: 05, 12 e 13 de out. de 2013; 06 de jul. de 2014; jan. jul. 2015.

ALVES, W. F. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ALVES, C. S. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. In: Reunião Nacional da ANPEd , 36^a, 2013, Goiânia-GO. Disponível em <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/gt08>> Acesso em: out. 2013, jan. jul. 2015.

ANPED – **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 05,12 e 13 de outubro de 2013.

ARANDA, S. M. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre- RS. Disponível em <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/gt13>> Acesso em: out. 2013, jan. jul. 2015.

CAPES – **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 07, 08 e 09 de mai. de 2014.

CAVACO. M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.

COCHRAN–SMITH, M.; LLYTLE, S. L. **Relações de conhecimento e prática: Aprendizado de professores em comunidades**. In: Review of Research in Education, USA, 1999, p. 249-305.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis. RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COSTA, S. de S. G. **De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)**. Educação & Sociedade, v.26, n.93, Campinas, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>> Acesso em: out. 2013, jan. jul. 2015.

D'ÁVILA C.; SONNEVILLE J. **Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial**. In: VEIGA, I.P.A.; D'ÁVILA, C. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2^aed.- Campinas-SP: Papyrus, 2012.(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ESTEVE, J. M. **O Mal-estar Docente**. A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997.

FULLAN, M.; HARGREAVES. A. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. 2ªed.- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Programa de qualidade da escola. **IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em <idesp.edunet.sp.gov.br> Acesso em: out. 2013, jan. jul. 2015.

_____. **SARESP- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**. Disponível em <www.educacao.sp.gov.br> Acesso em: out. 2013, jan. jul. 2015.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. **Introdução à Pesquisa em Educação**. Campinas/Americana – SP, 2006.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças**. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Editora McGraw-Hill de Portugal, 1994.

_____. **O ensino como profissão paradoxal**. Pátio. Ano IV, n. 16, fev/abr 2001.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1999. p. 31-61.

LANTHEAUME, F. **Professores e dificuldades do ofício?** Preservação e reconstrução da dignidade profissional. Cadernos de Pesquisa, v.42, n.146, p.368-387, maio/ago.2012.

MARTINS, J. S. **O mal-estar no chão da escola fundamental**. In: Reunião Nacional da ANPEd, 35ª, 2012, Porto de Galinhas-PE. Disponível em <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/gt13>> Acesso em: out. 2013, jan. jul. 2015.

NICHES, C. C. **O mal-estar docente na perspectiva de professores de história**. In: Reunião Nacional da ANPEd, 34ª, 2011, Natal-RN. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08>> Acesso em: out. 2013, jan. jul. 2015.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ªed.- Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação)

OLIVEIRA C. A. V. de. **Formação de professores: identidade e “mal-estar docente”**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em

Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Presidente Prudente – SP. Disponível em <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/gt13>> Acesso em: out. 2013, jan. jul. 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Las culturas em la escuela y la cultura de la escuela.** Investigación em la escuela. nº26, 1995.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

RIGOLON, W.; VENCO, S. Quem quer ser professor? A construção das precariedades objetiva e subjetivas no trabalho docente. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36ª, 2013, Goiânia-GO. Disponível em <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/gt09>> Acesso em: out. 2013, jan. jul. 2015.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 5ªed.-São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Y. M. dos; SILVA, S. P. da. **O Niilismo nietzschiano como mais uma referência analítica para a compreensão do fenômeno do mal-estar docente.** Conjectura: Filosofia e Educação, v.19, p.139 -156, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: out. 2013, jan. jul. 2015.

SOUZA, E. C.; FORNARI, L. M. S. **Memória, (auto)biografia e formação.** In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.* Campinas-SP: Papyrus, 2012. p. 109-134. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14ªed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008

VEIGA, I. P. A.; D'Ávila, C. **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas.** 2ªed.- Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, J. S. **Constituição das doenças da docência (docenças).** In: Reunião Nacional da ANPEd, 33ª, 2010, Caxambu-MG. Disponível em <<http://33reuniao.anped.org.br/trabalhos/gt09>> Acesso em: out. 2013, jan. jul. 2015.

_____. **Processo de trabalho das professoras de educação infantil: entre imagens de bondade e o mal-estar docente.** In: Reunião Nacional da ANPEd, 36ª, 2013, Goiânia-GO. Disponível em <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/gt09>> Acesso em: out. 2013, jan. jul. 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. 2ªed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.



UNIVERSIDADE DE SÃO CARLOS- CAMPUS SOROCABA- MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa : **Mal- estar docente no contexto escolar a partir das percepções de professores**, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Paula Rodrigues Sanches, a qual pretende investigar o fenômeno do mal-estar docente no contexto escolar a partir das percepções de professores, explicitando suas ações e perspectivas de enfrentamento da problemática.

Sua participação é voluntária, sendo que não se terão benefícios diretos aos participantes e se dará por meio de um questionário pretendendo traçar um panorama geral da percepção dos professores sobre o mal-estar no contexto escolar, suas causas e implicações no trabalho docente. Posteriormente, poderá ser solicitado a sua participação em uma entrevista a fim de aprofundarmos o conhecimento sobre as suas percepções e maneiras de interagir com a problemática.

Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa podem ser desconforto ao desvelar sentimentos e inquietações. Se você aceitar participar, estará contribuindo para explicitarmos as percepções dos professores no sentido de compreendermos melhor a problemática e as perspectivas de seu enfrentamento.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (015) 99172-7323.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora pretende fazer e os motivos da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ___/___/_____
Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DE SÃO CARLOS- CAMPUS SOROCABA- MESTRADO

PESQUISADORA: ANA PAULA RODRIGUES SANCHES

PESQUISA: MAL-ESTAR DOCENTE: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES E PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Prezado(a) professor(a)

Gostaríamos de contar com a sua participação na presente pesquisa que se propõe a traçar um panorama referente a problemática do mal-estar entre os professores a partir de suas próprias percepções. Seus dados subsidiarão investigação sobre a temática, sendo extremamente importante a sua contribuição explicitando as suas vivências profissionais relacionadas ao tema. Informamos que a identidade dos participantes serão mantidas em sigilo, sendo que no momento solicitamos a identificação apenas para o prosseguimento das etapas da pesquisa que também envolverá uma entrevista.

QUESTIONÁRIO

I- Dados Pessoais

Nome:	Idade: _____ anos
Email:	Telefone: () _____

Nome da(s) escola(s) em que leciona atualmente: _____

Situação Profissional: ()Efetivo ()Contratado ()Eventual

Graduação: Licenciatura em ()Português ()Matemática ()História ()Geografia ()Ciências ()Ed.Física ()Arte ()Inglês ()Espanhol		
Ano de Início:	Ano de Conclusão:	()Instituição Pública ()Instituição Privada
Fez algum outro curso de graduação ou pós-graduação? ()sim ()não Qual?		
Nos últimos dois anos, você participou de cursos de formação continuada: ()Nunca ()Raramente ()Algumas vezes ()Muitas Vezes		
Os cursos realizados foram: ()Oferecidos pela escola/Diretoria de Ensino ()Realizados por iniciativa própria		

Experiência Profissional:	Ensino Público	Ensino Privado
Tempo de serviço como professor de ensino fundamental II (anos)		
Número de escolas em que já lecionou		
Número de escolas em que leciona atualmente		
Número de aulas semanais que leciona atualmente		
Ano em que começou a lecionar na(s) escola(s) atual		

I- Percepção de Mal-estar docente

Escolha para cada item, a resposta que, na sua opinião, indica presença do mal-estar docente em maior ou menor nível.

A- Provoca alto índice de mal-estar

B- Provoca nível médio de mal-estar

C- Pouco ou nenhum mal-estar

Itens	A	B	C
Alunos(as) indisciplinados(as)			
Dificuldades de aprendizagem dos(as) alunos(as)			
Alunos(as) desmotivados			
Currículo adotado			
Violência escolar			
Determinações da direção			
Falta de recursos e materiais didáticos			
Condições de infra-estrutura da escola			
Pais de alunos(as) que não acompanham vida escolar dos filhos			
Exigências dos pais			
Jornada de trabalho			
Avaliações externas			
Tarefas burocráticas			
Atribuição de aulas no início do ano letivo			
Número de alunos(as) por sala			
Falta de estudo dos(as) alunos(as)			
Especificidades da disciplina com a qual trabalha			
Relacionamento aluno(a) e professor(a)			
Relacionamento professor(a) e professor(a)			

Outros? Quais?

II- Relação pessoal com o mal-estar docente

Responda os itens a seguir de forma dissertativa:

- ✓ Você já vivenciou ou vivencia situação no contexto escolar que lhe provoca mal-estar? Descreva.
- ✓ Como você reage diante deste sentimento? Tenta e/ou consegue superá-lo? Como?
- ✓ Você se sente solitário(a) ou apoiado(a) nesse tipo de situação? Apoiado(a) por quem? De que forma?
- ✓ Você conversa com alguém sobre esse sentimento ou em algum espaço específico? Comente.

Pesquisa respondida em ____ / ____ /2015. Muito obrigada!!

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE DE SÃO CARLOS- CAMPUS SOROCABA- MESTRADO
PESQUISADORA: ANA PAULA RODRIGUES SANCHES

PESQUISA: MAL-ESTAR DOCENTE: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES E PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Prezado(a) professor(a)

Gostaríamos de contar com a sua participação na presente pesquisa que se propõe a traçar um panorama referente a problemática do mal-estar entre os professores a partir de suas próprias percepções. Seus dados subsidiarão investigação sobre a temática, sendo extremamente importante a sua contribuição explicitando as suas vivências profissionais relacionadas ao tema. Informamos que a identidade dos participantes serão mantidas em sigilo, sendo que no momento solicitamos a identificação apenas para a organização dos dados da entrevista.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1- Fale sobre a sua rotina diária na escola.
- 2- Nessa rotina, quais são as principais dificuldades ou desafios enfrentados?
- 3- Minha pesquisa é sobre o mal- estar docente. Você percebe essa problemática entre os professores?
- 4- Na sua opinião, o que causa esse sentimento entre os professores?
- 5- Você particularmente já se sentiu ou se sente assim?
- 6- Você consegue identificar o(s) motivo(s) desse mal- estar?
- 7- O que você faz pessoal e profissionalmente diante do mal- estar?
- 8- Esse sentimento afeta a sua vida pessoal, sua saúde e atividade profissional? De que forma?
- 9- A escola tem oferecido oportunidades para a reflexão e problematização desse sentimento entre os professores? De que forma?
- 10-Você sente-se apoiado(a) pela escola e demais instâncias educacionais diante do mal- estar profissional?
- 11-Você acredita que a formação inicial e continuada têm preparado o professor para os desafios que você mencionou anteriormente?
- 12-Você tem perspectivas de superação da problemática?
- 13-Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o que conversamos?
- 14-Como você avalia a relevância desta pesquisa e a abordagem do tema?
Obrigada!!