

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

EMILIANA APARECIDA DE SOUZA

Mal-estar Docente e Suas Estratégias de Enfrentamento: um
estudo na educação básica

RIBEIRÃO PRETO
2023

EMILIANA APARECIDA DE SOUZA

Mal-estar Docente e Suas Estratégias de Enfrentamento: um
estudo na educação básica

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Mestre em Ciências, Programa
de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica.

Linha de pesquisa: Ciências Humanas e a Promoção
do Cuidado em Saúde

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho
Gonçalves

RIBEIRÃO PRETO
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Souza, Emiliana Aparecida de
Mal-estar Docente e Suas Estratégias de Enfrentamento: um estudo na
educação básica. Ribeirão Preto, 2022.
61 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão
Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem Psiquiátrica.
Orientador: Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

1. Mal-estar docente. 2. Estratégias de enfrentamento. 3. Docência. 4. Educação
básica.

SOUZA, Emiliana Aparecida de

Mal-estar Docente e Suas Estratégias de Enfrentamento: um estudo na educação básica

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica.

Aprovado em / /

Presidente

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Comissão Julgadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Dedico esse trabalho **aos professores de ontem e de hoje**, que Deus possa abençoá-los com saúde e muitas alegrias. Dedico ainda, a minha primeira Prof.^a, irmã e madrinha, **Aracy Fagundes Machado** e a primeira professora que me acolheu na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, **Prof.^a Dr^a Sônia Maria Villela Bueno**.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, presença constante, derramando bênçãos, fonte de sabedoria, fortaleza e misericórdia.

Aos meus pais falecidos, Manoel Fagundes e Emiliana Ferreira, por todos os ensinamentos e cuidados.

À minha família pelo incentivo e apoio durante todo período do mestrado e as minhas netinhas Maria Cláudia e Maria Flor, um refrigerio na minha vida.

À minha orientadora, **Prof.^a Dr^a Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves**, por ter acolhido e acreditado em mim. Prof.^a Marlene, além de ser uma exímia educadora, ter uma vasta experiência em pesquisa e prática para ensinar de forma adequada é também um grande ser humano. Eu a amo, não pelo que ela é, mas pelo que ela faz na vida das pessoas, que passam por ela.

Às professoras: **Dr^a Luciane Sá de Andrade** e **Dr^a Neire Aparecida Machado Scarpini**, pela dedicação e cuidado ao meu trabalho na minha qualificação, disponibilizando contribuições e sugestões importantes.

Ao Grupo de Pesquisa “Saúde na Educação Básica e Abordagem Histórico-Cultural (SEBAHC)” que realiza dois encontros mensais, com foco na “Promoção da saúde na Educação Básica e Estudos das Obras de Vigotski”, por proporcionar uma partilha enriquecedora de conhecimento, por meio de um diálogo abrangente, de estudos sobre temas relevantes a pesquisa.

Aos professores participantes da pesquisa por partilharem seu mal-estar docente e suas estratégias de enfrentamento.

À Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo pela acolhida e oportunidade da realização do mestrado.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Não se cure além da conta. Gente curada demais é chata. Todo mundo tem um pouco de loucura.

Nise da Silveira

RESUMO

SOUZA, Emiliana Aparecida de. **Mal-estar Docente e Suas Estratégias de Enfrentamento: um estudo na educação básica.** 2023. 63 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Programa de Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

Ser professor é uma atividade construída historicamente e mobiliza o professor, enquanto pessoa e profissional. O processo educativo é desenvolvido em situações concretas que deixam marcas, frente a situações em que o professor se sente sobrecarregado, vai distanciando-se do sentido de sua profissão, da mesma forma que as condições de trabalho o distanciam do discurso de valorização da educação. Com as transformações aceleradas do mundo do trabalho muitos educadores sentem-se afetados em sua profissão, o que pode originar insatisfação na vida pessoal e profissional, causando o mal-estar docente. O objetivo deste trabalho foi compreender o mal-estar e as estratégias de enfrentamento do professor em atividade na educação básica com apoio na abordagem qualitativa na perspectiva histórico-cultural. A pesquisa foi realizada com cinco professores da educação básica por meio da participação em um grupo focal. Os resultados indicaram os sentidos atribuídos pelos professores às suas ações e vivências, nos quais se destacaram dilemas como a ideia do ser professor que é confrontada nas interações em sala de aula; as condições de trabalho que os colocam distantes do discurso de valorização da educação; e o mal-estar docente que os leva a desejarem se afastar de seu trabalho construindo diferentes formas de enfrentamento desta situação. Melhorias no sistema da educação são necessárias, desde a formação do professor até a valorização do magistério, suas condições de trabalho, salário digno, condições técnicas, estruturais e organizacionais. Trata-se de um processo que supõe a implicação tanto dos professores quanto das políticas públicas da educação.

Palavras-chave: Mal-estar Docente; Estratégias de Enfrentamento; Docência; Educação Básica.

ABSTRACT

SOUZA, Emiliana Aparecida de. **Teacher malaise and its coping strategies: a study in basic education**. 2023. 63 f. Dissertation (Master of Science in the Psychiatric Nursing Program) – School of Nursing of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

Being a teacher is a historically constructed activity and mobilizes the teacher, as a person and professional. The educational process is developed in concrete situations that leave marks, in the face of situations in which the teacher feels overwhelmed, he distances himself from the meaning of his profession, in the same way that working conditions distance him from the discourse of valuing education. With the accelerated changes in the world of work, many educators feel affected in their profession, which can lead to dissatisfaction in their personal and professional lives, causing teacher discomfort. The objective of this work was to understand the malaise and the coping strategies of teachers working in basic education, supported by a qualitative approach in the historical-cultural perspective. The research was carried out with five basic education teachers through participation in a focus group. The results indicated an understanding of the meanings attributed by teachers to their actions and experiences, in which dilemmas stood out, such as the idea of being a teacher that is confronted in interactions in the classroom; the working conditions that place them far from the discourse of valuing education; and the teachers' malaise that makes them want to leave their work, building different ways of coping with this situation. Improvements in the education system are necessary, from teacher training to valuing teaching, working conditions, living wages, technical, structural and organizational conditions. It is a process that assumes the involvement of both teachers and public education policies.

Keywords: Teacher malaise; Coping Strategies; Teaching; Basic education.

RESUMEN

SOUZA, Emiliana Aparecida de. **El malestar docente y sus estrategias de afrontamiento: un estudio en educación básica.** 2023. 63 ss. Disertación (Maestría en Ciencias en el Programa de Enfermería Psiquiátrica) – Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

Ser docente es una actividad históricamente construida y moviliza al docente, como persona y como profesional. El proceso educativo se desarrolla en situaciones concretas que dejan huellas, ante situaciones en las que el docente se siente abrumado, se aleja del sentido de su profesión, de la misma forma que las condiciones de trabajo lo alejan del discurso de valorar la educación. Con los cambios acelerados en el mundo laboral, muchos educadores se sienten afectados en su profesión, lo que puede generar insatisfacción en su vida personal y profesional, provocando malestar docente. El objetivo de este trabajo fue comprender el malestar y las estrategias de afrontamiento de docentes que actúan en la educación básica, apoyado en un abordaje cualitativo en la perspectiva histórico-cultural. La investigación se realizó con cinco docentes de educación básica a través de la participación en un grupo focal. Los resultados indicaron una comprensión de los significados atribuidos por los docentes a sus acciones y experiencias, en las que se destacaron dilemas como la idea de ser docente que se confronta en las interacciones en el aula; las condiciones laborales que los alejan del discurso de valoración de la educación; y el malestar de los docentes que les hace querer dejar su trabajo, construyendo diferentes formas de enfrentamiento de esta situación. Son necesarias mejoras en el sistema educativo, desde la formación de los docentes hasta la valoración de la docencia, las condiciones laborales, los salarios dignos, las condiciones técnicas, estructurales y organizativas. Es un proceso que supone el involucramiento tanto de los docentes como de las políticas públicas educativas.

Palabras clave: Malestar docente; Estrategias de afrontamiento; Enseñando; Educación básica.

LISTA DE FIGURAS E QUADRO

Figura 1 – Quadro de Participantes da Pesquisa	34
Figura 2 – Diagrama de Núcleos Temáticos	40
Quadro 1 – Fases da Análise Temática segundo Braun e Clarke (2006)	38

LISTA DE SIGLAS

AMA	Associação de Amigos do Autista
CAESOS	Centro Avançado de Educação para a Saúde e Orientação Sexual-Sexualidade
CF	Constituição Federal
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Resolução
DEPCH-EERP- USP	Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
EERP/USP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
EF I	Ensino Fundamental I
EF II	Ensino Fundamental II
EM	Ensino Médio
FFCLRP-USP	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo
FMRP/USP	Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo
HC	Hospital das Clínicas
HTPC	Horário de trabalho pedagógico coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PS	Promoção da Saúde
PSE	Programa Saúde na Escola
SEBAHC	Saúde na Educação Básica e Abordagem Histórico-Cultural
TA	Teoria da Atividade

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 PROMOÇÃO DA SAÚDE	22
2.2 SER PROFESSOR	26
2.3 SER PROFESSOR NO BRASIL ATUALMENTE	28
2.4 O CONCEITO DE MAL-ESTAR	30
3 MATERIAL E MÉTODO	33
3.1 DESENHO DO ESTUDO	33
3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO	34
3.3 ASPECTOS ÉTICOS	35
3.4 PROCEDIMENTOS DA PRODUÇÃO DOS DADOS	36
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	38
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	41
4.1 RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOCENTES-ALUNOS	41
4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE, HOJE	44
4.3 ENFRENTAMENTO DO MAL-ESTAR DOCENTE	46
4.4 INVISIBILIDADE E EMPODERAMENTO	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	53
ANEXO A – OFÍCIO CEP-EERP/USP Nº 0196/2019, DE 09/09/2019	58
APÊNDICE A – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO E PARECER DOS PARTICIPANTES	59
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	60

APRESENTAÇÃO

"Não escrevo o que quero, escrevo o que sou"

Clarice Lispector

Hoje, estou aluna da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP), uma escola renomada, que tem me proporcionado uma reflexão crítica sobre a prática docente. Esposa do Pedro Sérgio, mãe de Rodrigo e Mariana, que além de muitas alegrias, acrescentaram em minha vida mais quatro pérolas: Priscila e Claudinho (nora e genro) e um tesouro, minhas queridas netinhas, Maria Cláudia e Maria Flor.

Pertenço à uma família de 22 filhos, sou a vigésima. Atualmente, somos dezesseis irmãos, meus pais, Manoel Fagundes e Emiliana Ferreira, eram pessoas muito simples, analfabetos. Sou paraisense, nascida em setembro de 1961. "Emiliana", herança do nome de minha mãe, "Aparecida", todas as mulheres da casa foram consagradas a Nossa Senhora Aparecida ao nascer, quem não tem "Maria" tem "Aparecida", Souza e Fagundes, sobrenome da família.

Vivi minha infância em um sítiozinho pequenino cercado por grandes fazendas. Vida saudável e livre, entre animais e plantas. Brincava de casinha debaixo das árvores frutíferas com minhas irmãs, dava aula para as galinhas, brincava muito, "crianças que brincam são exemplos do mais autêntico e verdadeiro processo criativo" (VIGOTSKI, 2014, p. 6). Quando encontrávamos reunidos após o jantar, numa roda de conversas, meu pai contava suas histórias da Bahia, sua terra natal, de seus familiares, que não conhecemos ninguém deles. Falava de sua vinda para Minas, também procurava passar-nos alguns ensinamentos, trazendo suas experiências de vida. A família "é capaz de criar na alma da criança vínculos sociais profundos e estáveis" (VIGOTSKI, 2010, p. 122).

Tive que mudar da roça para cidade para continuar meus estudos, adoeci, era uma tristeza sem fim, a menina que dava aula para as galinhas não queria mais estudar e nem ser professora. Não me adaptei na escola nova, "Grupo Escolar Coronel José Cândido", muitos alunos, escola muito grande, professora brava. Tudo diferente da escola lá da roça; "Escola Municipal Minas Gerais", a professora era minha irmã e madrinha, 13 alunos, a escola inteira era uma sala de aula multisseriada,

minha professora só tinha estudado até a 4ª série primária. Muito diferente da escola da cidade daquela época e da escola de hoje também. Atualmente, para ser professor na educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), inicialmente precisa-se de formação no curso superior e de formação continuada, que “envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério da educação básica” (BRASIL, 2019, p. 13).

Continuei infeliz na escola da cidade até que surgiu o “Concurso do Dia da Ave”, a tarefa era desenhar um pássaro. Quando a diretora chegou no pátio, falou sobre o concurso, desenrolou um cartaz, mostrou para todos nós, alunos, esse revelava um pássaro. Então, disse: Conheço este pássaro! É o Sabiá Laranjeira lá da minha paineira! “A linguagem não é só uma reação expressivo-emocional, mas também um meio de contato psicológico com seus semelhantes” (VIGOTSKI, 2009, p. 127), senti-me segura, porque ali na minha frente tinha algo que conhecia. Antes, lá na roça, havia acompanhado bem de perto, uma ‘ninhada’ de Sabiá Laranjeira e mesmo sem ter aptidão nenhuma para desenho, desenhei um ninhozinho com a família inteira do Sabiá (pai, mãe e filhotes). Quando fui entregar o desenho para a professora brava, ela disse: Menina, seu desenho está sem cor, coloque mais amarelo neste pássaro, verde neste galho... respondi: não. O Sabiá lá da minha roça é assim. “As atividades criativas das crianças não devem ser obrigatórias nem impostas, e devem surgir apenas a partir dos interesses da própria criança” (VIGOTSKI, 2014, p. 107). Conhecia o que tinha desenhado, então, me senti segura diante da professora brava. Ganhei o concurso, recebi o prêmio e retomei o gosto pelos estudos.

Graças a nossa consciência somos capazes de ouvir as questões que o dia a dia nos formula, e transformar tanto o contexto atual, como a nós mesmos, comprometendo-nos e respondendo às indagações da vida. “Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles” (FREIRE, 2021, p. 92). Esse foi um dos acontecimentos mais importantes, que recordo da minha infância. Concluí o curso primário nessa escola, participando ativamente de todas as atividades oferecidas. Depois do “Concurso do dia da Ave”, as professoras me colocavam em cima da mesa no pátio da escola, por ser muito pequena, para

declamar poesias, saudações à Pátria, apresentações de teatros... vivia caindo da mesa. Lembro-me da quarta série, D. Luzia Aquino Lovo, como era carinhosa com os alunos, uma verdadeira educadora. Essa, influenciou muito minha vida profissional.

Minha carreira acadêmica, da segunda a quarta série, iniciou com o episódio do “Sabiá Laranjeira”, depois, cursei de quinta à oitava série e o magistério no Colégio Santa Paula Frassinetti, colégio particular de freiras, uma vez que consegui meia bolsa. Minha mãe fazia queijos e doces para completar a mensalidade do colégio. Ainda, no colégio, participei da fanfarra, composta só de mulheres, fui corneteira mor, bem juvenzinha, doze, treze anos. Em todos os desfiles, de frente ao palanque, a fanfarra parava, e eu tocava o “Toque de Silêncio”, fui muito aplaudida.

Comecei a lecionar como professora substituta (1977) nas escolas rurais, antes de concluir o Magistério (1979). Parecia brincar de escolinha com meus alunos. Tinha dezesseis, dezessete anos, miúda, misturava com os alunos. Saía de casa às cinco e meia da manhã e retornava por volta das 13h00, quando estava tempo bom e a perua não encravava ou quebrava. Passava a tarde toda fazendo cartazes, plano de aula e corrigindo lições. Uma alegria muito grande. Uma experiência única na minha vida, o início de minha carreira profissional.

Concluí a graduação em Letras (1982), nesta época lecionava já concursada na Escola Estadual “São José”, na cidade. No ano seguinte trabalhei como professora de português, de quinta à oitava série e no colegial. Também, trabalhei como coordenadora pedagógica de uma escola profissionalizante, diretora administrativa da Associação de Amigos do Autista (AMA) e fui diretora fundadora de uma Pré-escola.

Minha decisão pela área da educação foi construída como uma produção social, por meio de várias motivações, desde relações interpessoais e o meio social, até mesmo o próprio contexto histórico-cultural ao qual pertenço. Considero a figura do professor um profissional de grande valor, uma vez que por meio dela, tive a possibilidade de aprender a ler, escrever e conseqüentemente ampliar minha visão de pessoa e de mundo. Fui me tornando professora não só por gostar, mas por diferentes construções internas, como: valores, desejos, esperança, motivações, respeito, saber, perseverança e o comprometimento com o ensinar. E, todas essas construções foram apreendidas nas minhas complexas relações no ambiente escolar.

Durante um período fui convidada para trabalhar na prevenção às drogas e Conselho Tutelar. A experiência vivida nesse trabalho fez me sentir o quanto o

educador necessita cuidar de si, para que seu desempenho na função seja assertivo, e levou-me a retomar os estudos, na esperança de poder contribuir nas questões desafiadoras vividas pelos professores, influenciadas pelas mudanças históricas da sociedade.

Em 2010, “sem muitas jaboticabas na bacia”, como disse Rubem Alves, parti em busca de deixar um legado para minha classe, os professores. Mudei-me para Ribeirão Preto (SP) e retomei minha carreira acadêmica. A princípio, como aluna especial de mestrado nessa Universidade, membro efetivo do Núcleo Avançado de Pesquisa CAESOS do DEPCH-EERP- USP, organizadora de Minicursos de Saúde mental na Liga de Saúde Mental da FMRP/USP, participante do Grupo Comunitário de Saúde Mental do Hospital Dia – FMRP/USP, conclusão de dois Cursos de Extensão Universitária na Modalidade de Difusão, na FFCLRP-USP e algumas disciplinas. E, ainda hoje, estudo e trabalho nessa Universidade. Realizo um trabalho voluntário como Mensageira do Apoio Espiritual em Cuidados Paliativos, no HC da FMRP/USP, sou membro efetivo do Grupo de Pesquisa “Saúde na Educação Básica e Abordagem Histórico-Cultural” – (SEBAHC), que realiza encontros com focos, a saber: Promoção da saúde na Educação Básica e Estudos das Obras de Vigotski, participante de: Exames de Qualificação, Defesas de Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado, eventos científicos e tenho submetido trabalho a evento e a periódico.

Especializei-me em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá e Análise Existencial e Logoterapia de Viktor Emil Frankl pela Pontifícia Universidade Católica de Curitiba (PR). Realizei trabalhos com a Psicopedagogia e Logoterapia em clínica. Escrevi dois livros: “Todos. Juntos. Pela Vida: À luz da Análise Existencial de Viktor Emil Frankl” e “Amor em Pedacos: Assim é possível viver o amor”. Os livros foram lançados na 13ª Feira Nacional do Livro de Ribeirão Preto, em 2013. Na divulgação do lançamento foram feitas entrevistas em jornais e TVs, na minha cidade natal, São Sebastião do Paraíso (MG), e com isso, um aluno meu de 1982, Marcos Nogueira, entrou em contato, revelando um fato, que havia acontecido conosco nesta época e que tinha marcado sua vida. Marcos Nogueira lembrou o acontecido com uma linda história, postada no site da Feira do Livro: www.eucurtoerespeito.com.br, projeto lançado em homenagem ao "Professor inesquecível".

Marcos, disse-me que teria participado do projeto da Feira do Livro com a história:

'Anjo da minha infância' - Registro todo meu carinho e gratidão ao Anjo da minha infância, fiz uma dedicatória para ela, mas ficou na minha linha do tempo, no Face, embora teria que ter postado no Face dela. Esse Anjo, Professora e Mestre, pode achar que o que ela fez por mim não é nada, mas para mim foi um imenso presente, ela descobriu que eu tinha problema de visão. E depois disso, fui para escola com satisfação. Por ter deficiência visual, não lia nem escrevia direito. Ficava sempre de castigo, não fazia dever de casa, não copiava nada do quadro. Era uma criança desmotivada, sempre inventava doenças para não ir à escola. Digo isso porque todo dia sem faltar um, ficava de castigo no recreio, para copiar o dever e na saída da aula para fazê-lo, e esse mal se chama ..., ou chamava, não sei se está viva, ela só sabia gritar, humilhar e me por de castigo. Só tive recreio depois de tanto a minha mãe ouvir meu choro e pedir a diretora D. ..., para me mudar de sala, aí, fui parar na sala da D. Emiliania, e foi onde eu tive paz. No primeiro dia de aula sentei-me na última carteira, mas logo, D. Emiliania percebeu que havia algo de errado comigo, que eu não enxergava direito, por isso não acompanhava a sala, me colocou para assentar na mesa dela. Chamou meu pai e pediu que me levasse a um oculista, no momento ele não podia, não tinha dinheiro, muitos filhos para tratar, e ela toda sorridente disse que emprestava o dinheiro, ele não aceitou, mas, assim que pode me levou ao oculista. Foi confirmado, três graus no olho direito e dois graus no esquerdo. Os óculos tão sonhados vieram errado, com as lentes trocadas, e ela percebendo, pediu a meu pai que os trocassem. Com D. Emiliania nunca mais fiquei sem copiar lição, não fui mais humilhado e nem fiquei de castigo. De recordação desse meu Anjo além de um cartão de natal que ela deu para sala em 1982, o qual, guardo com todo carinho há exatamente 31 anos, guardo a alegria de ser tratado com respeito e amor, pois era assim que ela tratava todos os alunos da sala e também a felicidade de aprender a ler e escrever. Dedico essa triste história, mas com um final feliz ao meu amado Anjo, Professora EMILIANA FAGUNDES. Que Deus, nosso Senhor possa abençoá-la poderosamente e fazer dela uma mulher realizada em todo sentido (MARCOS NOGUEIRA, 1982).

Foi uma das mais importantes homenagens que recebi em toda minha vida, não imaginava que um simples ato de cuidado fosse repercutir tanto na vida de um aluno. No dia a dia, enquanto professora, encontrei em meu percurso pessoas que exalavam ensinamentos, me inspiravam. Igualmente, deparei-me com pessoas e situações que me machucaram. A cada etapa precisei enfrentar desafios internos e externos. Aconteceram muitas alegrias, como também muitas indignações no decorrer da minha profissão, que fortaleceram o meu desejo de deixar um legado aos professores em atividade. Sinto que estou no caminho certo com esta Dissertação. Espero que esta possa contribuir na compreensão dos desafios, com que os educadores se deparam no cotidiano e também possa contribuir para a melhoria de condições de trabalho do professor propiciando melhor qualidade de vida.

1 INTRODUÇÃO

A Educação brasileira é viabilizada com a participação da sociedade almejando o pleno crescimento da pessoa e reconhecida no art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), como um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, 1988, art. 205). A Constituição Federal criou também condições, para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), constituísse um “sistema único de educação básica”. Então, a educação básica dentro do art. 4º da LDB torna-se reconhecida como um nível da educação nacional, que agrupa as três primeiras etapas da educação: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. E, no art. 22 são estabelecidas sua finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB 1996, art. 22). Integra ainda profissionais da saúde, educação, família e comunidade, no empenho de transformar a escola em um ambiente saudável.

Quando se fala em educação, aluno, escola, professor, pensa-se “no sistema de ensino em nível nacional não implantado, e isso [...] configura a situação de penúria pela qual passam as nossas escolas e pela qual passam os nossos professores: condições de trabalho precárias e salários precários” (SAVIANI, 2021, p. 98). O professor tem um papel primordial no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, como formador de um ser humano que esteja pronto para responder suas pretensões com sentido na sua historicidade. A corrente psicológica histórico-cultural se articula,

[...] a pedagogia histórico-crítica fornecendo aos professores uma orientação explicitamente voltada para uma formação que assegure às novas gerações apropriação dos instrumentos teóricos e práticas que lhes permita inserir-se ativa e criticamente na luta pela transformação da sociedade atual, enfrentando resolutamente os desafios postos à democratização da educação no contexto brasileira atual. Uma democratização não apenas formal, mas real possibilitando, assim, colocar a educação a serviço da plena emancipação humana (SAVIANI, 2017, p. 661).

A pedagogia histórico-crítica proporciona ao professor desenvolver novas possibilidades na interação com os alunos, assegurando a apropriação do saber,

potencializando a humanidade em cada um. O professor é um dos principais profissionais de uma instituição de ensino, pelo papel que ocupa na estruturação e organização do espaço educativo, cabendo-lhe organizar condições para o desenvolvimento integral de seus estudantes, por meio da evolução de conteúdo, que proporcionam ao aluno desenvolver a consciência de si e do mundo, levando-os a terem melhores recursos para lidar com a vida. Ser professor não é só praticar uma profissão, dar aulas, aplicar provas, cumprir currículo e as tarefas exigidas pela organização escolar, em diferentes níveis, da pré-escola ao universitário. Do professor é exigido compromisso com a formação, pesquisa, conhecimento e comprometimento com a profissão. A atividade do professor “é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2021, p. 13).

A formação dos profissionais da educação, nas universidades deve permiti-los “uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente” (LIBÂNEO, 2013, p. 27). Compreende-se a profissão do professor como construída e apreendida socialmente no seu ambiente de trabalho, desenvolvendo sua maneira de ser,

[...] seja a de saber lançar pontes (ligações) entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos para enfrenta-las, pois é daí que surgem as forças impulsoras da aprendizagem. O envolvimento do aluno no estudo ativo depende de que o ensino seja organizado de tal forma que as ‘dificuldades’ (na forma de perguntas, problemas, tarefas etc.) tornem-se problemas subjetivos na mente do aluno, provoquem nele uma ‘tensão’ e vontade de superá-las (LIBÂNEO, 2013, p. 103).

Na interação com seus alunos, o professor desempenha seu papel de incentivar, animar, levar o educando a descobrir caminhos para que ele possa se desenvolver. “O trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital” (VIGOTSKI, 2010, p. 456). O professor, em atividade, pode perceber a possibilidade de crescimento nos seus alunos, que é uma característica do ser humano, assim, sua atividade vai sendo substituída “de todas as maneiras pela energia ativa do aluno, que em toda parte deve não viver do alimento que o mestre lhe fornece mas procurar por conta própria e obter conhecimentos, mesmo quando os recebe do mestre” (VIGOTSKI, 2010, p. 447).

Enquanto o educando se desenvolve, o educador também cresce junto. Seguindo esse mesmo pensamento, Freire (2018) afirma que:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2018, p. 95-96).

O desenvolvimento humano e social do educando e do educador ocorre nas relações cotidianas tanto na educação quanto na saúde, que são requisitos básicos para a expansão de suas capacidades e qualidades. Com todos os desafios que a vida apresenta, a pessoa passa a participar de interações sociais complexas. Nesse âmbito, Vigotski (2010, p. 123-124) alerta que “toda a variedade de relações sociais do homem moderno não pode esgotar-se em algumas habilidades ou capacidades antecipadamente preparadas”, pois estas vão sendo construídas nas próprias interações, e surgem situações que podem levar ao adoecimento.

Faz-se importante estar atento aos professores, pois sua atividade envolve questões apresentadas na contemporaneidade, que podem afetar sua saúde:

Frente aos problemas e demandas atuais, esses profissionais precisam de competência pedagógica, social e emocional e estimular a construção crítica dos indivíduos para que aprendam a ser e a conviver na sociedade como sujeitos conscientes, reflexivos e participativos, mas para isso é fundamental que também estejam física e mentalmente saudáveis (DIEHL; MARIN, 2016, p. 80).

Compreender os lados antagônicos da profissão docente é olhar para sua saúde física e mental. Identificar que, por um lado é um trabalho capaz de proporcionar ao professor experiências gratificantes, ao constatar que foi incentivador de mudanças positivas na vida do educando, por outro lado diante das suas múltiplas tarefas no seu cotidiano da profissão, pode sentir sensações de impotência e fracasso, situações estas, “que exigem intervenções antecipadas, vigilância, empoderamento [...] para o autocuidado, produção de consciência sanitária, compromisso pessoal e coletivo de todos os cidadãos” (MALTA *et al.*, 2016, p. 1691) envolvidos na área da educação.

Penteado e Souza Neto (2019) realizaram uma pesquisa com o objetivo de mostrar uma leitura crítica do mal-estar, dos sofrimentos e dos adoecimentos de professores, vinculada à história do trabalho docente, aos modos de ser/estar na ocupação e à cultura do magistério. Os autores fizeram um mapeamento de

publicações que mostrou aspectos importantes quanto à naturalização dessa problemática na docência. A análise das publicações apontou certa invisibilidade acerca de corpo e saúde dos docentes. Ficou constatado que faltam políticas públicas de cuidados e de promoção da saúde dos professores, nas quais estes sejam protagonistas e valorizados. Os autores afirmam que o sistema de organização do trabalho docente promove um lugar de trabalho adoecedor: “Lugar de conflitos entre afeto/razão, autonomia e controle, com as relações sociais entre professores e demais agentes do campo educacional envolvendo dificuldades de interação” (PENTEADO; SOUZA NETO, 2019, p. 144). As relações interpessoais dos professores, tanto na área pessoal como profissional, são um desafio, resultante da produção social por intermédio de múltiplas influências, num ambiente histórico-cultural. Refletir sobre essas interações pode contribuir para a compreensão sobre o mal-estar do docente.

Numa pesquisa quanti-qualitativa desenvolvida por Sampaio e colaboradores (2012), com o objetivo de mostrar dados de casos de mal-estar docente e refletir sobre as práticas e posturas, tanto no contexto pessoal como no profissional, de um grupo de professores da educação básica, de uma cidade do Paraná, verificou-se que o professor da educação básica, atendendo às exigências e sobrecarga da profissão, vem precisando de uma atenção especial na sua prática profissional. Isto pela profissão docente ser predisposta a desenvolver estresse e, como resultado disso, pode-se desencadear o mal-estar, tanto na vida pessoal como na profissional. Os autores mostraram também que a educação básica ainda precisa de investimentos para dar conta das demandas crescentes, que se apresentam aos professores (SAMPAIO *et al.*, 2012). A precariedade de muitas escolas públicas, o insuficiente apoio institucional e o convívio com uma população violenta cujos direitos são negados com frequência, agrava as condições de trabalho do docente, “os estudantes assumem, com frequência, um comportamento agressivo e de desrespeito às normas estabelecidas para o convívio escolar, o que exige do professor uma difícil tarefa educativa” (ALBUQUERQUE *et al.*, 2018, p. 1293).

Considerando as circunstâncias expostas, diante das más condições de escolas dificultando as atividades docentes, é importante “compreender a gênese do sofrimento mental dos professores, oferecendo subsídios para a produção de mudanças significativas, visando à melhoria de saúde destes” (TOSTES *et al.*, 2018, p. 96), principalmente da educação básica.

A profissão docente, considerada como trabalho intelectual, que não estava ligada ao sofrimento, vem mudando no cenário atual, tendo por base a lógica da mercantilização na e da educação, “uma grande perda do reconhecimento social da profissão, bem como um estrutural enfraquecimento do seu movimento trabalhista. Tudo isto parece que vem conformando um cenário no qual o sofrimento passe a fazer parte da rotina do professor” (GUARANY, 2012, p. 27).

Guarany (2014) mostra estatísticas do Ministério da Previdência Social confirmando que “as patologias e o adoecimento mental aparecem entre as três primeiras causas de afastamentos do trabalho por saúde, em todas as categorias profissionais, inclusive na de professores em geral” (p. 215).

Com o foco no mal-estar docente e suas estratégias de enfrentamento na educação básica, as reflexões aqui trazidas, apoiadas na abordagem histórico-cultural de Vigotski, entendendo que a “abordagem qualitativa na perspectiva histórico-cultural consiste não apenas em descrever a realidade, mas também buscar explicá-la, investigando causas, relações e mudanças” (FAVA; NUNES; GONÇALVES, 2013, p. 114), levaram às seguintes questões de pesquisa: Como se caracteriza o mal-estar dos professores? Quais as causas que concorrem para o mal-estar docente? Quais as estratégias de enfrentamento que os professores usam com relação à sua saúde?

Assim, os objetivos delineados para este trabalho são:

Objetivo Geral: Compreender o mal-estar do professor em atividade na educação básica e suas estratégias de enfrentamento.

Objetivos Específicos:

- a) Caracterizar o mal-estar do professor em atividade;
- b) Identificar a que os professores atribuem o mal-estar docente e;
- c) Conhecer as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos docentes.

O contexto descrito nos aponta que o trabalho docente no seu dia a dia é desafiador e passa por mudanças relevantes, levando os professores, muitas vezes, ao desgosto e sofrimento e, ainda, nos mostra que se faz necessário ocupar-se da profissão docente, como objetivo e objeto de investigações, quanto ao mal-estar docente e suas estratégias de enfrentamento, pois a educação poderá não atingir seus objetivos se não nos preocuparmos com a promoção da saúde, o bem-estar físico, mental e social do docente em atividade na educação básica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa norteia e embasa o percurso e o processo da produção de conhecimento, a análise e interpretação dos dados obtidos. Tem por base a perspectiva histórico-cultural, com a qual buscou-se entrelaçar a promoção da saúde, ser professor, ser professor no Brasil atualmente e o conceito de mal-estar.

2.1 PROMOÇÃO DA SAÚDE

Feio e Oliveira (2015), discutindo sobre “Confluências e divergências conceituais em educação em saúde”, relataram que devido às transformações pelas quais passou a humanidade em termos políticos, econômicos e sociais, tanto a educação quanto a saúde sofreram mudanças no plano conceitual e no das práticas. O conceito de educação passou de transmissora de conhecimento para uma concepção mais ampla e integradora, focada na criação de condições, “que permitem aos indivíduos desenvolverem-se holisticamente na sua multidimensionalidade, em permanente interação com os outros” (FEIO; OLIVEIRA, 2015, p. 703).

Do mesmo modo, o conceito de saúde foi evoluindo, “perdeu o seu pendor negativo de ausência de doença, passando a ser entendido positivamente como um estado de completo bem-estar físico, mental, social e espiritual, em constante mutação ao longo da vida” (FEIO; OLIVEIRA, 2015, p. 703).

Tal mudança transparece nos documentos produzidos em diversas Conferências Internacionais sobre Saúde, desde Ottawa (OMS, 1986) até Nairobi (WHO, 2009). “A saúde é construída e vivida pelas pessoas dentro daquilo que fazem no seu dia a dia [...] e pela luta para que a sociedade ofereça condições que permitam a obtenção da saúde por todos os seus membros” (OMS, 1986, p. 4).

Então, pode-se dizer que a saúde é um bem de todos, que vai se formando pelas e nas relações pessoais e comunitárias, em locais como: escolas, igrejas, trabalho e diversões, sempre buscando o cuidado consigo mesmo e com os outros, identificando interesses e necessidades e planejando estratégias de vida saudável e saúde. Entre educação e saúde, “pode-se enfatizar o princípio de que a educação é

comprometida com a saúde e que esse compromisso é humano e humanizante, porque trata de condições de qualidade de vida” (RANGEL, 2009, p. 63).

Se tanto o conceito de educação como o de saúde passaram por transformações, o mesmo ocorreu com a educação em saúde, que:

[...] deixou também de ser vista como a transmissão de informação de caráter higienista-sanitário, orientada para a prevenção ou o tratamento da doença, efetuada em contextos formais, para passar a ser entendida como a capacitação dos indivíduos para controlarem os seus próprios determinantes de saúde, através da criação ou do desenvolvimento de competências de ação (FEIO; OLIVEIRA, 2015, p. 703).

Esse novo conceito de educação em saúde acaba por se aproximar da proposta de Promoção da Saúde (PS). Para Gamboa Lizano (2019),

O termo PS como o entendemos hoje em dia, surgiu há mais de 30 anos [...] entendendo a mesma como uma estratégia para fornecer às pessoas os recursos para melhorar sua saúde e exercer mais controle sobre ela, a fim de alcançar o maior bem-estar. Também, definiu as cinco áreas de ação da PS: construir políticas públicas saudáveis, criar ambientes favoráveis, fortalecer ações comunitárias, desenvolver habilidades pessoais e reorientar os Serviços de Saúde (GAMBOA LIZANO, 2019, p. 2).

O pensamento de promover saúde foi inserido com a reforma de saúde no Canadá, em 1974, quando se pensou a intervenção do meio físico e social na saúde. A partir daí, surgiram outras conferências lideradas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a primeira delas aconteceu em Alma Ata, em 1977, a segunda foi a Conferência de Ottawa, onde originou o primeiro documento internacional em promoção de saúde: a Carta de Ottawa. Segundo a Carta de Ottawa (1986),

Promoção de saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver. Nesse sentido, a saúde é um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas. Assim, a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global (OMS, 1986, p. 1).

As conferências de promoção à saúde contribuíram para não deixar desaparecer o pensamento de isonomia em saúde, dedicando-se em diminuir o distanciamento entre o discurso e a prática. “Acreditamos que a PS se trata de um

campo de trabalho que transcende os cuidados de saúde advindos do modelo hegemônico biomédico e clínico” (GAMBOA LIZANO, 2019, p. 7-8).

Lopes e Tocantins (2012) destacam que ao se conceituar a promoção da Saúde como um processo que capacita as pessoas a administrarem sua saúde e o meio ambiente, do ponto de vista educacional, como ação crítica, deve haver mudanças no estilo e nas condições de vida das pessoas e da sociedade de forma ampla. Isso implicaria, além de adquirir conhecimento, construir e desenvolver habilidades pessoais e sociais, para trabalhar “com os determinantes da saúde e saber eleger e fazer escolhas com liberdade, que sejam favoráveis tanto à saúde quanto à qualidade de vida, o que constitui o empowerment, individual e comunitário” (LOPES; TOCANTINS, 2012, p. 241).

Compreende-se empoderamento como resultado de um processo educacional, que trabalha a consciência crítica, responsável pela transformação da realidade e da produção de saúde de todos os sujeitos que constituem o ambiente escolar, tornando o espaço escolar em um ambiente saudável, com a verdadeira e real participação social, como objetivo primordial da promoção de saúde. Isso se aplica a alunos, como à formação dos próprios professores.

O conceito empoderamento foi considerado dentro dos significados da PS por Bellman e Vijeratnam (2012), Irvine (2007), Ferreira e outros (2010) e Peckman e outros (2011) de forma convergente, entendido tanto como uma meta a ser alcançada na população assim como um processo a ser desenvolvido no nível comunitário, incluindo o processo parceiro de ‘emancipação’ (GAMBOA LIZANO, 2019, p. 4).

Trata-se de um movimento de emancipação, autonomia, conscientização fundamentado no diálogo do ser humano com o outro e com o mundo. “Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles” (FREIRE, 2021, p. 92). Essa transformação poderá contribuir não apenas para os educandos e educadores descobrirem que são munidos de poder, mas também, que possuem condições para modificar a realidade.

Ter consciência de ser e estar com os outros no mundo, entendendo que a constituição da pessoa humana se dá por meio da relação dialética homem e mundo, é uma forma de empoderamento. Assim,

Ao tentar impactar positivamente a Saúde Coletiva, é necessário trabalhar a Promoção da Saúde em diferentes esferas do Estado e da sociedade, de forma multidisciplinar e intersetorial, estimulando a participação social de diversas comunidades, organizações e instituições (GAMBOA LIZANO, 2019, p. 7-8).

Carvalho e Gastaldo (2008), no trabalho “promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista”, constataram que:

Setores do movimento da Promoção à Saúde preconizam a utilização da noção de empoderamento social/comunitário por considerá-la capaz de contribuir para o avanço de políticas públicas intersetoriais e saudáveis com potencial político para integrar uma agenda pública em prol da cidadania, da produção de sujeitos reflexivos, autônomos e socialmente solidários (CARVALHO; GASTALDO, 2008, p. 2037).

Por meio do empoderamento, a promoção à saúde possibilita às pessoas e comunidades um aprendizado que capacita-os viver a vida cotidiana superando as limitações determinadas por enfermidades, propondo que estas ações devam ser praticadas em escola, domicílio, trabalho e em coletivos comunitários.

Lopes, Nogueira e Rocha (2022) pesquisaram sobre o que sustenta a ação do Programa Saúde na Escola (PSE) e Promoção da Saúde (PS), por meio de uma revisão integrativa. Comprovaram que:

PSE se constitui como um importante espaço e uma oportunidade para discutir, conceituar, aprender, desenvolver e fazer crescer o ideário da PS, avançando em inovações que ressignifiquem a escola como cenário de produção de cidadania, de empoderamento e de mudança dos determinantes dos modos de viver (LOPES; NOGUEIRA; ROCHA, 2022, p. 785).

Faz-se necessário ressignificar o ambiente escolar como um ambiente de aprendizagem de estratégias para uma vida saudável, não só para os professores, mas também para toda comunidade escolar. As estratégias da promoção da saúde têm uma característica empoderadora, também para trabalhar o mal-estar docente em atividade e seu enfrentamento, no contexto da educação básica, pois, refere-se à qualidade de vida pessoal e no trabalho.

No caso do trabalho docente, não depende somente de ser professor e buscar qualidade de vida, mas também da instituição, com todos envolvidos: alunos, responsáveis pelos alunos, gestores, outros trabalhadores da escola, enfim, toda comunidade escolar, como também depende da sociedade e de políticas públicas, trabalhando-se o empoderamento simultaneamente.

2.2 SER PROFESSOR

Ser professor é ser o profissional da educação que executa essa função, respeitando o processo educativo como diferenciado para cada pessoa, a depender das experiências vividas, de acontecimentos que deixaram marcas na vida escolar ou pessoal e no despertar de afrontamentos e indagações. Assim, “A função da escola é a de socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade através dos tempos, em suas formas mais elevadas” (EIDT; DUARTE, 2007, p. 54-55),

Ser professor é aprender com todas as situações da vida, é comprometer-se, dedicar-se, formar-se, é reconhecer a importância do compromisso político-social na docência. Trata-se de se conscientizar de que o trabalho para a apropriação do conhecimento pelo aluno envolve explicar, comunicar, questionar, corrigir e levar seu próprio aluno a explicar, pois “Todo esse trabalho com conceitos, todo processo da sua formação foi elaborado pela criança em colaboração com um adulto, no processo de aprendizagem” (VIGOTSKI, 2009, p. 341).

Não dá para negar que existem maneiras inadequadas de ensinar, que não correspondem ao objetivo de promover o desenvolvimento psíquico dos alunos,

[...] seria um equívoco concluir-se que exista uma insuperável identidade entre transmissão do conhecimento e aprendizagem mecânica, superficial e passiva. Há necessidade do aprofundamento dessa discussão visando uma maior precisão dos conceitos empregados. Por exemplo: na perspectiva da Teoria da Atividade, poder-se-ia considerar que o ‘bom ensino’ seria um processo por meio do qual a transmissão do conhecimento científico transformado em conteúdo curricular pelo professor e sua apropriação ativa pelos alunos fosse uma unidade dialética na qual o pólo do ensino e o pólo da aprendizagem fossem mediatizados pela atividade de pensamento ‘condensada’ no conhecimento científico (EIDT; DUARTE, 2007, p. 55).

Ainda, que o professor se responsabilize pela organização de “situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento, no estudante, de um querer aprender uma vez, que esse não é um valor natural, mas construído historicamente” (MORETTI, 2011, p. 482), pode ocorrer que a apropriação pelos alunos, do que foi ensinado, não aconteça. Neste caso, ser professor é pensar nas necessidades e motivos que levam os alunos a aprender, que é uma condição básica, para que a ação educativa do professor se desenvolva.

Ser professor é buscar conciliar autoridade, respeito e diálogo no seu cotidiano de trabalho, assim poderá alcançar seus alunos no momento do ensino, que é sua principal atividade. Pois o ensino,

[...] não se reduz à transmissão de conhecimentos na forma de transferência da cabeça do professor para a do aluno e nem somente ao desenvolvimento e exercitação das capacidades e habilidades. Em vez de separar essas duas coisas, trata-se de entender o ensino como um processo no qual a transmissão pelo professor se combina com a assimilação ativa pelos alunos, pois os conhecimentos são a base material em torno dos quais se desenvolvem as capacidades e habilidades cognitivas (LIBÂNEO, 2013, p. 45).

A interação professor e aluno envolve afetividade e se dá no processo de construção do conhecimento compartilhado, implica realizar um trabalho de ensino com seus alunos; seja criança, adolescente ou adulto, que eles possam desenvolver suas capacidades e habilidades cognitivas e de humanidade.

Segundo Freire (2019, p. 25) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Tanto para quem ensina como para quem aprende há um aprendizado mútuo, ambos são sujeitos e se desenvolvem. Deste modo, o professor não educa, apenas, mas é educado, enquanto educa.

Ser professor é ser mediador do conhecimento “que apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente” (SAVIANI, 2021, p. 122).

Para tanto, é importante que o professor tenha conhecimentos, predisposição e esteja motivado, principalmente para realizar um trabalho consciente, em “condições intencionais para considerar cada indivíduo em caráter situacional e existencial, mediado por indivíduos capazes e que vejam o ser aprendente como histórico e com potencialidades a serem desenvolvidas” (SCARPINI, 2016, p.17).

Ser professor é compreender que o homem não nasce humano. Ele vai se humanizando na mistura do individual e social mediado pela cultura (SAVIANI, 2021). Para o educando apropriar-se da cultura e de tudo o que o homem desenvolveu na sociedade, tornando-se humano, precisa de interação. O professor, por meio de sua profissão, possibilita essa interação. O conhecimento produzido historicamente e transmitido de geração a geração ocorre de diversas formas ao longo da história, como uma tarefa do professor.

2.3 SER PROFESSOR NO BRASIL ATUALMENTE

Para Guarany (2012), o século XXI apresenta-se como um momento histórico pois as inovações tecnológicas chegaram dando condições para que não fosse mais preciso gastar força e tempo para atender às necessidades materiais mais imediatas; em compensação, o tempo restante da produção é tomado pelo capital e nem toda sociedade tem acesso ao consumo destes bens. Na educação, o professor começa a desenvolver seu trabalho dentro da lógica mercantilista, onde seu trabalho deixa de ser uma atividade capaz de desenvolver a humanidade no homem e passa a ser realizado como se fosse uma mercadoria. Neste século, as indústrias da cultura e do conhecimento afloram,

[...] como grandes forças produtivas, recebendo aportes do grande capital, promovendo a desterritorialização de costumes, valores, gostos, hábitos e do próprio homem. O conhecimento passa a ser produzido em blocos e vendido como mercadoria e os 'produtores' destas mercadorias, os docentes, veem elementos antes estranho a sua atividade agora fazerem parte de sua rotina como a produtividade. Mesmo ainda mantendo certo grau de autonomia, o trabalho docente sofre as consequências da reestruturação produtiva e da desresponsabilização do Estado em suas obrigações. A educação passa a produzir não só valor de uso, mas também de troca, o docente perde o controle sobre seu trabalho, assim como o poder de tomar decisões sobre ele (GUARANY, 2012, p. 37).

Para ser professor no Brasil atualmente, os professores vendem seu trabalho por hora, enfrentam a lógica capitalista do Estado, intensificando e tornando precária as relações de trabalho docente, seja nas escolas públicas ou particulares.

Segundo Saviani (2011), a política educacional contemporânea busca resultados, mas não investe na formação dos professores. Tem como meta formar professor técnico e não um profissional culto. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico, deixando de lado a formação prática dos novos docentes.

O professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. (SAVIANI, 2011, p.13).

Assim, o professor hoje se depara com um grande dilema, “se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração” (SAVIANI, 2011, p.17). Para ser professor há de se ter, além de condições de trabalho favoráveis, a formação adequada, para desenvolver suas atividades profissionais, sem perder sua identidade.

Segundo Libâneo (2014), os prejuízos acentuados ao processo educacional pela diminuição de investimentos públicos afetam,

[...] entre outras coisas, os salários e a formação profissional dos professores. Para deixar de ser um dos canais de perpetuação da injustiça social, a escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente. Desse modo, a escola promove a justiça social cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social (LIBÂNEO, 2014, p. 59).

As condições de trabalho docente são ligadas diretamente ao valor social da profissão e têm um impacto decisivo na formação dos alunos, formação essa que é realizada por meio da própria experiência do aluno, que é determinada pelo ambiente social; a função do professor envolve a organização e a regulação desse ambiente (VIGOTSKI, 2010).

Ser professor no Brasil atualmente é buscar fazer do ambiente escolar um ambiente com qualidade educativa, apesar das dificuldades encontradas. Trata-se de desempenhar suas atividades de maneira construtiva, tornando-se responsável pelo seu papel educativo, sem desanimar com a profissão e “[...] com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhe permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhe possibilitará uma ação eficaz” (SAVIANI, 2012, p. 130).

Pode-se perceber, que não é fácil ser professor no Brasil atualmente. Os impasses se sobrepõem. Os antidemocráticos agridem a educação pública e os capitalistas tratam a educação como exigência do mercado capitalista, preparação da força de trabalho. Não se tem pensado na realidade educacional do país com o respeito e carinho que ela merece. Como consequência, depara-se com a desmotivação e o mal-estar docente aumentado.

2.4 O CONCEITO DE MAL-ESTAR

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2001), o termo mal-estar é definido por:

1. Sensação desagradável de perturbação do organismo; indisposição que não chega a configurar doença; incômodo; indisposição.
2. estado de inquietação, de aflição mal definida; ansiedade, insatisfação.
3. situação embaraçosa; constrangimento.

Guarany (2012) afirma que sofrimento e mal-estar esteve constantemente ligado ao trabalho, não só no significado da palavra, mas culturalmente. Trabalho, palavra de origem latina significa *tripalium*, (ou *trepalium*), pode significar um instrumento utilizado na lavoura como igualmente um instrumento de tortura. Nas sociedades capitalistas da contemporaneidade, tanto o trabalho manual quanto o intelectual continuam associados ao sofrimento e mal-estar, pois estão separados da dimensão realizadora, transformados em mercadorias, e os trabalhadores e sua produção são monitorados.

Busca-se uma melhor compreensão para o termo mal-estar em Sigmund Freud, pois ele foi um dos precursores a usar esse termo. Freud (1996) escreveu o famoso ensaio intitulado: “O Mal-Estar na Civilização” (originalmente publicado em 1929). No ensaio, apresenta o mal-estar a partir de um enquadramento teórico essencialmente psicanalítico, relatando a impossibilidade da felicidade permanente em cada humano e entre os humanos, “a vida, tal como a encontramos, é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis” (FREUD, 1996, p. 22).

No entanto, vivemos em uma sociedade que clama pela felicidade plena. Para Freud é importante a busca de uma felicidade mesmo que transitória e imperfeita, e sugere alguns caminhos para essa busca, a atividade profissional é um deles. Porém, admite que o trabalho, como caminho para a felicidade não é bem aceito pelos homens:

A atividade profissional constitui fonte de satisfação especial, se for livremente escolhida, isto é, se, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos persistentes ou constitucionalmente reforçados. No entanto, como caminho para a felicidade, o trabalho não é altamente prezado pelos homens. Não se esforçam em relação a ele como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação. A grande maioria das pessoas só trabalha sob a pressão da necessidade, e essa natural aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis (FREUD, 1996, p. 88).

A atividade pedagógica exercida pelo professor nas escolas, se escolhida livremente pode ser articulada com o processo de democratização da sociedade. “A prática pedagógica contribui de modo específico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2018, p. 63).

Pereira, Aguiar e Costa (2015) investigaram alguns referenciais teóricos, em uma pesquisa bibliográfica, sobre o mal-estar docente. Concluíram que a docência é considerada como um dos trabalhos mais estressantes. Segundo os autores, o mal-estar docente existe há tempos, mas “nunca foi estudado do ponto de vista epistemológico como objeto de estudo pela Ciência. Somente nas últimas décadas, alguns referenciais dedicaram estudos sobre este tema” (PEREIRA; AGUIAR; COSTA, 2015, p. 166). Na concepção destas autoras, atualmente, o professor necessita de um grande esforço para ter valorização e reconhecimento do seu trabalho.

O mal-estar docente pode ser refletido sob a orientação da Teoria da Atividade (TA), que tem suas raízes no materialismo dialético de Marx. Esta teoria foi construída sob a visão sociocultural e sócio-histórica, primeiramente por Vigotski (década de 1920) e, depois desenvolvida na década de 1930 por Leontiev e Luria, com os seguintes elementos constitutivos: “caráter objetual, estrutura da atividade, consciência, significação social, sentido pessoal e alienação” (ASBAHR, 2005, p. 108).

A natureza objetual da atividade não se restringe aos processos cognoscitivos, mas estende-se à esfera das necessidades, à esfera das emoções. Para a psicologia histórico-cultural, a necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetual. Uma necessidade, seja ela proveniente do estômago ou da fantasia (Marx, s. d.), primeiramente, não é capaz de provocar nenhuma atividade de modo definido. Somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade (ASBAHR, 2005, p. 109).

A Teoria da Atividade considera importantes as inter-relações existentes no “processo de atividade, tendo implicações nos resultados do comportamento humano a partir da integração das formas de mediação das pessoas com as atividades humanas no social e no cultural” (ALMEIDA, 2014, p. 26).

Leontiev estruturou o conceito de atividade. Para ele, “o objeto da atividade é seu motivo real” (LEONTIEV, 1983, p. 83). Para que aconteça uma atividade há de se ter um motivo.

[...] a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se ‘objetiva’ nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1983, p. 83).

Nesse âmbito, “Necessidade, objeto e motivos são componentes estruturais da atividade. Além desses, a atividade não pode existir senão pelas ações, constituindo-se pelo conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais advindos do objetivo geral” (ASBAHR, 2005, p. 110). Desse modo, o objetivo necessita estar em concordância com o motivo da atividade.

O professor, consciente de seus objetivos, além de formar aptidões e hábitos, leva seus alunos a apropriarem do conhecimento de forma sistematizada, contribuindo na “formação humana, visando a ajudar [...] a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar ativa e criticamente na vida social, política, profissional e cultural” (LIBÂNEO, 2004, p. 5), tornando-os aptos para o pleno exercício da cidadania.

Em contrapartida, o professor influenciado pela visão neoliberal e pós-moderna,

[...] na atualidade, em virtude da ampla influência de perspectivas neoliberais e pós-modernas na Educação, os conhecimentos ensinados na escola têm visado mais ao preparo dos indivíduos para se adaptarem às alienantes relações sociais de produção que presidem o capitalismo contemporâneo, restringindo-se à formação de um mínimo de aptidões e hábitos (EIDT; DUARTE, 2007, p. 58-59).

Esta ação do professor não está relacionada diretamente com o objetivo e motivo da atividade docente. Quando o docente está em atividade, com o objetivo e motivado em ensinar seu aluno, sua atividade acontece com sentido. Ele pode se sentir realizado, sente um bem-estar, pois o objetivo e o motivo concorrem na mesma direção. Ocorre que as suas necessidades vão além, confrontam-se com as condições de trabalho, com as dificuldades de tempo e recursos para o desenvolvimento de seu trabalho. Assim, o mal-estar docente pode surgir desse conflito.

3 MATERIAL E MÉTODO

3.1 DESENHO DO ESTUDO

O problema do mal-estar do educador em atividade e suas estratégias de enfrentamento colocado nesse estudo, levou a buscar uma abordagem com método que permita descrever e explicar o processo do fenômeno em sua historicidade e movimento, a partir da sua origem e não só da sua reduzida aparência externa. “A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica” (VIGOTSKI, 2007, p. 69).

Segundo Vigotski (2007):

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte –, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (VIGOTSKI, 2007, p. 68).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base na metodologia dialética, trabalhada na abordagem histórico-cultural, que expressa, que “o resultado do desenvolvimento não será uma estrutura puramente psicológica, como a psicologia descritiva considera ser, [...] e sim uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 69).

Os dados obtidos foram construídos por meio do grupo focal, “uma técnica que permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado” (GATTI, 2012, p. 9). Procuraram-se dados concretos, a partir das falas e reflexões dos professores participantes, “neste sentido, analisa-se os processos dinâmicos e não apenas os objetos, revelando assim, as relações dinâmico-causais que estão por trás do fenômeno” (SCARPINI, 2016, p. 51).

Para a análise dos dados desta pesquisa adotou-se a técnica de análise temática, considerada como “o primeiro método qualitativo de análise que os pesquisadores devem aprender, uma vez que fornece habilidades centrais que serão úteis para a realização de muitas outras formas de análise qualitativa” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 14).

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Foram convidados para participar do estudo 12 (doze) professores de quatro Escolas Estaduais de Educação Básica, que atendem ensino fundamental I, II e ensino médio, localizadas no município de Ribeirão Preto (SP), sendo três professores de cada escola, de ambos os sexos, que trabalhassem há mais de dois anos na escola como professor.

As Escolas Estaduais de Educação Básica, cujos professores foram convidados a participar deste estudo, são parceiras da Instituição proponente em outras pesquisas e trabalhos de extensão, assim sendo, foram escolhidas.

Atenderam ao convite 5 (cinco) professores de quatro Escolas Estaduais de Educação Básica, que oferecem ensinos fundamental I, II e ensino médio. Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes e suas características como: idade, nível em que atua, formação, tempo de trabalho, em quantas escolas trabalha e horas semanais trabalhadas:

Figura 1 – Quadro de Participantes da Pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora.

Nome Fictício	Idade	Nível em que atua	Formação	Tempo	Em quantas escolas trabalha	Horas semanais
Prof. ^a Divina	55 anos	EM	Letras	24 anos	01 Escola	40 horas
Prof. ^a Mariana	50 anos	EM	Biologia	15 anos	02 Escolas	30 horas
Prof. ^a Elvira	52 anos	EF I e II	Geografia	24 anos	04 Escolas	51 horas
Prof. José	32 anos	EF I e II	Letras	06 anos	01 Escola	36 horas
Prof. Wagner	37 anos	EF I e II	Matemática e Física	10 anos	01 Escola	35 horas

3.3 ASPECTOS ÉTICOS

A princípio, o compromisso ético ocorreu pelo contato com as escolas e sua direção onde havia a intenção de realizar a pesquisa. Buscou-se um encontro em junho de 2019, com os diretores e/ou coordenadores, para esclarecimento da proposta, de seus objetivos e desenvolvimento, assim, obtendo a autorização para o contato com os professores. Em seguida, a pesquisa foi encaminhada para o Comitê de Ética. O projeto foi aprovado em setembro de 2019, pela Comissão de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, sob o nº 18613919.5.0000.5393, sendo que a coleta de dados somente foi iniciada após sua aprovação (Anexo A).

No encontro do Grupo Focal, em 22 de outubro de 2019, instrumento para obtenção dos dados, foi solicitado o consentimento aos participantes do estudo, esclarecidos quanto ao anonimato e sigilo das informações, a liberdade em interromper a participação na pesquisa se houvesse necessidade, sem que isso causasse qualquer dano pessoal e/ou profissional. Foram, ainda, esclarecidos sobre o objetivo do estudo e, também, que os dados obtidos seriam utilizados para elaboração de um trabalho científico, visando compreender o mal-estar do docente em atividade e suas estratégias de enfrentamento, com possível publicação.

Sobre os riscos e possíveis desconfortos envolvidos na participação, foram informados que as discussões poderiam fazê-los sentirem-se desconfortáveis ou incomodados, pela natureza da temática. Caso isso ocorresse, os participantes teriam total liberdade de não mais participar e receber apoio da pesquisadora. Ainda, foram informados sobre os benefícios indiretos, que envolvem a contribuição do estudo para uma maior compreensão a respeito dos desafios com que o professor se depara no cotidiano, o mal-estar docente e suas estratégias de enfrentamento, podendo contribuir para o desenvolvimento de propostas e projetos que tragam a melhoria de condições de trabalho do professor, propiciando melhor qualidade de vida e melhores resultados na educação básica.

Por fim, foram informados que não pagariam, nem seriam remunerados pela participação, mas que teriam direito de indenização, caso ocorressem danos relacionados à participação na pesquisa, pelos pesquisadores e Instituições

envolvidos, nas diferentes fases da Pesquisa, conforme o item IV.3, da Resolução CNS 466/2012.

3.4 PROCEDIMENTOS DA PRODUÇÃO DOS DADOS

O grupo focal foi o principal instrumento utilizado para a produção dos dados. Grupo focal representa uma possibilidade metodológica para as pesquisas qualitativas, pela possibilidade de instigar novos saberes, de ressignificar posturas profissionais e aproximar a pesquisa dos cenários de prática e vice-versa.

Pode-se dizer que a técnica de grupo focal não se trata de uma tarefa simples, uma vez que exige dos pesquisadores atitudes adequadas para o aprofundamento acerca dos significados e subjetividade da temática abordada com os participantes sobre os aspectos que envolvem o seu processo de trabalho (SOARES; CAMELO; RESCK, 2016, p. 05).

Os contatos com as escolas foram feitos primeiramente por telefone, com a direção ou coordenação da escola para agendamento das visitas. Nas visitas, apresentou-se a pesquisa e foi feito o pedido de autorização para realização da mesma, logo após, marcando o dia para o encontro com os professores.

Os encontros com os professores para o convite para a participação na pesquisa, ocorreram no mês de junho de 2019, no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Foram dois encontros em cada escola, para alcançar todos os professores. Nesse contato inicial foi feita uma breve explicação da pesquisa. Foi o que permitiu que todos os professores conhecessem a pesquisa e refletissem quanto à possibilidade de participação. Os docentes que prontamente aceitaram participar colocaram seus horários, de acordo com suas disponibilidades.

O Grupo Focal foi realizado no dia 22 de outubro de 2019, terça-feira, das 19h30 às 21h30, por meio de um encontro com os professores participantes da pesquisa, na Sala Vinho da Instituição proponente.

O horário foi agendado das 19h às 22h. Considerando o trabalho e os compromissos dos participantes, foi preparado um lanche (suco, refrigerante e salgados), para recebê-los. Então, 30 minutos antes e 30 minutos depois os participantes puderam se servir e conversar informalmente. Procurou-se promover um ambiente acolhedor e privativo, para que os pudessem aprofundar nas discussões.

Com a permissão dos participantes, o Grupo Focal foi gravado em áudio, tendo sido usados os seguintes equipamentos no encontro: gravador de voz digital, celular e também caixa de som portátil, microfone sem fio e amplificador de voz (microfone de rosto), para potencializar a qualidade do áudio na fase da transcrição. Todos os equipamentos foram testados antes do encontro. Os assentos foram organizados em círculo, facilitando a participação e interação dos cinco participantes, o microfone sem fio foi passado entre eles com facilidade, e foi mantido o foco das discussões em torno dos temas norteadores.

Minhas funções como pesquisadora/moderadora foi: acolhimento dos participantes, iniciar a discussão e mantê-la ativa, esclarecer para o grupo que seriam discutidas experiências vividas sem julgar se são certas ou erradas; encorajá-los a aprofundar na discussão, observar os participantes e suas comunicações não-verbais e o ritmo próprio dos participantes, para não ultrapassar o tempo previsto.

Houve participação de uma relatora que colaborou nas observações e registros dos aspectos da comunicação não-verbal, entonação da voz, gestos e expressões e também registros de pontos centrais das falas.

Explicado os objetivos do estudo, foi pedido aos mesmos que assinassem o termo de consentimento. Solicitou-se, então, por escrito, informações para caracterização dos participantes, como nome, idade, formação, tempo de atuação como professor, em quantas escolas trabalha, horas semanais de trabalho.

Após o preenchimento da caracterização foi iniciado o grupo focal, com apresentação de cada um, falando o nome, escola que trabalha, buscando deixá-los mais à vontade. Depois, a partir de temas norteadores: - O mal-estar docente; as causas que concorrem para a formação do mal-estar docente e as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos docentes a discussão foi disparada, sempre procurando desenvolver empatia para com os participantes, esforçando-se para que trouxessem seus pontos de vista e visão de mundo.

Ao final do grupo focal foi solicitado aos participantes que terminassem de preencher a Ficha de Caracterização e Parecer dos Participantes (Apêndice A), registrando sua opinião e sentimento, se possível com exemplo concreto, sobre o mal-estar do educador em atividade, as causas que concorrem para a formação desse mal-estar docente e as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos docentes.

Pôde-se perceber, pela transcrição dos dados, que o grupo focal realizado pode, de fato, permitir a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se obter.

Observou-se, ainda, que se formou um grupo muito produtivo, que trouxe importantes contribuições ao tema por conviver com o assunto discutido. Foi se construindo um clima confortável, os participantes se sentiram livres para revelar suas opiniões e troca de experiências pessoais, isso muito contribuiu para a discussão fluir com entusiasmo, como também, para minha compreensão sobre o tema.

O engajamento dos professores no trabalho do grupo focal pode se atribuir ao fato dos professores estarem habituados a participar de reuniões e terem muita facilidade de expressar o que pensam, em uma situação como a do grupo focal.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados obtidos por meio do grupo focal foi realizada via técnica de análise temática, que “é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 5). Decidiu-se por essa técnica pela sua concordância com a pesquisa qualitativa e com a abordagem histórico-cultural.

A busca feita nesse estudo para encontrar códigos frequentes de significado, em todo o conjunto de dados realizou-se conforme o quadro das fases da análise temática de Braun e Clarke (2006) apresentada a seguir:

Quadro 1 – Fases da Análise Temática segundo Braun e Clarke (2006)

Estágio	Descrição do processo
1. Familiarizando-se com seus dados:	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
2. Gerando códigos iniciais:	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
3. Buscando por temas:	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial.
4. Revisando temas:	Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (Nível 2), gerando um "mapa" temático da análise.
5. Definindo e nomeando temas:	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema.
6. Produzindo o relatório:	A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: Braun e Clarke (2006, p. 14)

A análise temática forma-se da identificação de núcleos de sentido que compõem a comunicação. Segundo Braun e Clarke:

Análise temática envolve a busca *através de* um conjunto de dados - seja em uma série de entrevistas ou grupos de foco, ou em uma série de textos – para encontrar padrões repetidos de significado. A forma e produtos de análise temática exatos variam, como indicado acima, e, portanto, é importante que as questões delineadas acima sejam consideradas, antes e durante as análises temáticas. Essas abordagens que consideram aspectos *específicos*, temas latentes e são construcionistas tendem a agrupar-se muitas vezes em conjunto, enquanto aquelas que consideram significados considerando o conjunto de dados, temas semânticos, e são realistas, muitas vezes se agrupam em outro extremo. No entanto, não há regras rígidas e rápidas em relação a isso, e diferentes combinações são possíveis. O que é importante é que o produto acabado contém uma ideia - não necessariamente aquela detalhada - do que foi feito, e por quê. Então, o que ela realmente *faz*? Agora fornecemos o que esperamos que seja um guia passo a passo simples para a realização de análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006, p.13).

A primeira fase da Análise temática levou a familiarização com os dados obtidos. Os dados foram transcritos pela pesquisadora, ligados à escuta atenta do áudio gravado, digitalizados com rigor, passando por leitura e releitura cuidadosa na busca de apontamento de ideias iniciais, significados e sentidos.

A segunda fase iniciou-se após “ter lido e familiarizando com os dados, e ter gerado uma primeira lista de ideias sobre o que está nos dados e o que é interessante sobre eles” (BRAUN; CLARKE, 2006, p.16). Então, fez-se a primeira codificação de todos os dados e coleta dos dados relevantes para cada código. Os códigos foram identificados de maneira indutiva por “um processo de codificação dos dados, sem tentar se encaixar em um quadro de codificação preexistente, ou preconceitos analíticos do pesquisador. Neste sentido, esta forma de análise temática é orientada pelos dados” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 5). Os códigos identificados foram embasados nas falas transcritas dos professores participantes.

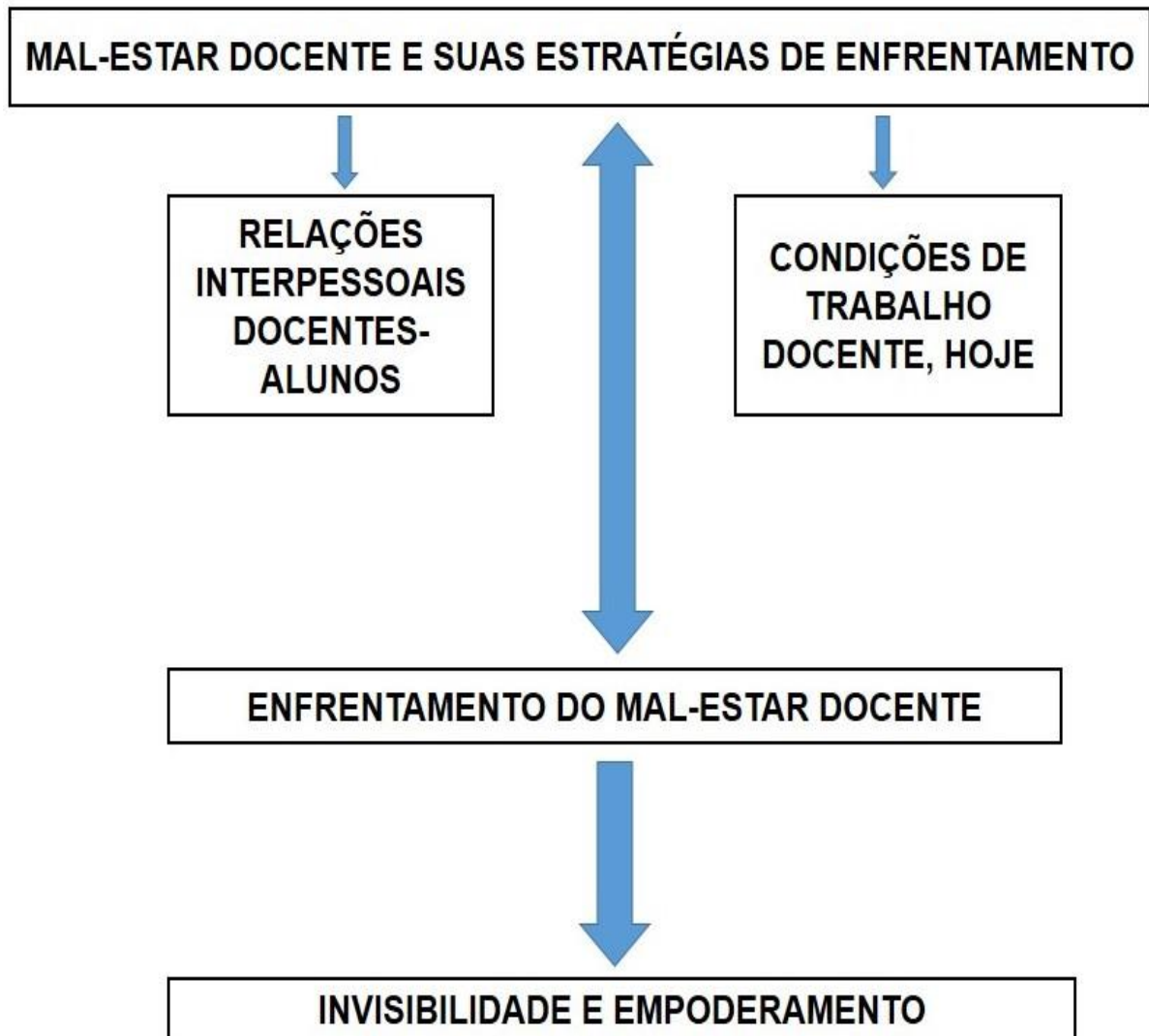
Ao trabalhar a terceira fase, buscou-se por temas, organizando os códigos em núcleos temáticos. Fez-se um agrupamento de todos os dados dos respectivos códigos para cada núcleo temático.

Na quarta fase, revisando os núcleos temáticos definidos, pode-se perceber que se têm “uma boa ideia do que são os diferentes temas, como eles se encaixam, e a história geral que eles contam sobre os dados” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 21).

Na quinta fase, definiu-se a nomeação final dos temas, por meio de uma nova análise, “para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela

análise; geração de definições e nomes claros para cada tema” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 14). Chegou-se assim aos temas: Relações interpessoais docentes-alunos; Condições do trabalho docente de hoje; Enfrentamento do mal-estar docente; e Invisibilidade e empoderamento, representados no seguinte mapa temático:

Figura 2 – Diagrama de Núcleos Temáticos



Fonte: Elaborada pela autora.

E, por fim, na Sexta fase, iniciou-se a produção do relatório, trabalhando os resultados e discussão, com a “seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 14).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise realizada levou a uma compreensão da “relação entre o pensamento e a palavra como processo dinâmico, como via do pensamento à palavra, como realização e materialização do pensamento na palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 482), evidenciado no conjunto de dados, histórias e culturas dos cinco participantes.

A organização e análise dos dados, aliadas aos estudos prévios realizados, levaram à constituição dos temas: Relações interpessoais docentes-alunos; Condições do trabalho docente de hoje; Enfrentamento do mal-estar docente; e Invisibilidade e empoderamento.

4.1 RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOCENTES-ALUNOS

Pôde-se observar na análise dos dados, que os docentes participantes encontram dificuldades com as relações interpessoais docentes-alunos, as quais são significativas:

Você não está na sala de aula simplesmente para ficar escrevendo, mas eles querem escrever porque eles não querem estudar, eles ficam escrevendo em silêncio, então conforme quando o aluno fala: ‘Para de falar’ [dirigindo-se à professora], isso me angustia bastante, porque o professor está lá para explicar

(Prof.^a Elvira, EF I e II, 51h semanais, 4 escolas, 24 anos de profissão).

Ah, o passado!! Hoje, tudo está valendo. Nós temos que nos adaptar aos valores da sociedade, lógico que nós não concordamos com tudo... aqueles valores básicos tradicionais mesmo, que segue a espinha dorsal dos seres humanos, num convívio social são importantes e a gente não esquece, a gente sempre lembra para os alunos, só que eles são jovens...

(Prof.^a Divina, EM, 40h semanais, 1 escola, 24 anos de profissão).

É frustrante porque a gente, quer dar o melhor para eles, e eles não querem... eles te xingam, porque você quer ensinar, eles te maltratam porque você passa lição. Você é ruim porque passa lição.

(Prof. Wagner, EF I e II, 35h semanais, 1 escola, 10 anos de profissão)

A professora Elvira aponta seu sofrimento a partir de um desencontro entre o que ela considera seu papel enquanto professora e a visão de seus alunos, expressa na forma como se dirigem a ela. Do mesmo modo, professora Divina remete à importância de valores que ela nomeia como tradicionais para o convívio social, mas que parecem ter ficado distantes dos alunos no momento atual. O professor Wagner

aponta um desencontro entre o que ele quer e o que os alunos querem, gerando uma frustração para ambas as partes.

Ocorre que a relação professor-aluno é fundamental para que haja aprendizado. O professor cria condições, a partir da interação, para que outros seres humanos, por meio do processo de ensino e aprendizagem, apropriem-se dos conhecimentos científicos e de desenvolvimento de habilidades, que possibilitem fazer escolhas acertadas em sua vida. Conforme Vigotski:

Se, do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade mística de 'modelar a alma alheia', é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior [...] o mestre é o organizador do meio social organizativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando. [...] O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca (VIGOTSKI, 2010, p. 65).

O professor, pois, trabalha diariamente na escola, viabilizando as relações interpessoais e o desenvolvimento integral do educando.

De acordo com Libâneo,

o trabalho docente, entendido como atividade pedagógica do professor, busca os seguintes objetivos primordiais: assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos; criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento; orientar as tarefas de ensino para objetivos educativos de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real (LIBÂNEO, 2013, p. 71).

Tal concepção sobre ser professor e suas interações com o educando parece colocar as professoras participantes da pesquisa em contínuo dilema.

Grande parte dos professores traz em seu trabalho o objetivo de conseguir uma boa aprendizagem de seus alunos, e a interação professor-alunos é um aspecto fundamental para que isso aconteça,

Podemos ressaltar dois aspectos da interação professor-aluno no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e as tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto socioemocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e as normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente) (LIBÂNEO, 2013, p. 274).

Quando o professor está em atividade, se ele estiver consciente e responsável do seu papel educativo, melhor serão os resultados de seu trabalho.

Assim, o processo educativo é diferenciado para cada um. O professor Wagner apresenta sua atuação:

Já entro, ponho no lugar, peço para tirar o material e copiar da lousa. Isso é o primeiro aviso, se a gente deixar pela vontade deles, eles já não tiram o material, e eu sou rigoroso, quem não fazer lição, aqui, não fica. Infelizmente é o único jeito de manter...
(Prof. Wagner, EF I e II, 35h semanais, 1 escola, 10 anos de profissão).

É importante que o professor encontre caminhos diante das diversas situações do seu dia a dia e seja consciente, responsável do seu papel educativo e da importância de envolver os alunos nesse processo. Para Freire (2019), na relação professor-aluno, a afetividade não exclui a cognoscibilidade, “não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar” (FREIRE, 2019, p. 138).

Vigotski (2010, p. 77) destaca que “a educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinado pelo ambiente”. Assim, ao docente em atividade “cabe-lhe tornar-se o organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Onde ele desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos com conhecimento, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 448).

Pedagogos responsáveis “com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz” (SAVIANI, 2012 p. 130), são criativos e não se desanimam com a profissão. A fala do Prof. José parece remeter a esse comprometimento:

[...] é que as vezes é assim... tem algumas coisas que vai moldando a nossa visão. Outra coisa que mudou muito foi... eu fiz letras em Araraquara na UNESP, terminei em 2016, 2017 comecei na pedagogia aqui... então, aqui, eu vi muita coisa que daria para abordar de maneira diferente sabe... quando o aluno quer usar o celular por exemplo, eu fico chateado e brigo. Eu brigo, mas assim de uma maneira que ele possa enxergar o quanto isso está afetando ele negativamente. Enquanto ele não souber o quanto ele perde em preferir não aprender conteúdo, ele não mudará.
(Prof. José, EF I e II, 36h semanais, 1 escola, 6 anos de profissão)

As relações interpessoais docentes-alunos influenciam em todo o trabalho que perpassa as ações pedagógicas no ambiente escolar. Maior clareza sobre isso pode levar a uma melhor comunicação adequada dos conteúdos e à resolução das tarefas de maneira consciente e autônoma.

4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE, HOJE

As condições de trabalho encontradas no dia a dia do professor, podem interferir no desempenho de suas atividades, conforme as falas a seguir:

É que a escola também está falida, né, não tem condição, para mim é humanamente impossível, você permanecer muito tempo na sala de aula, principalmente aula em escola pública, ganhando mau, sem recurso.
(Prof.^a Mariana, EM, 30h semanais, 2 escolas, 15 anos de profissão)

Por exemplo: a escola sofre no sentido de professores sendo roubados na porta da escola, a escola, a rede de ensino não providenciou nada para poder assegurar o professor. O ÁGIO por exemplo não existe, que é aquele pequeno salário que o professor recebe por ser uma área de risco. Embora, atravessando o quarteirão a escola vizinha... recebe, [...]. Então, todas as escolas ali em volta recebem o vale, porque é uma área de risco.
(Prof. José, EF I e II, 36h semanais, 1 escola, 6 anos de profissão)

Agora, o que mais me frustra mesmo é a gestão, eu não estou falando da gestão da escola, a direção, a coordenação, porque é insuportável essa Diretoria de Ensino. Diretoria de Ensino é uma coisa que me irrita profundamente, Ministério da Educação é uma coisa que me irrita profundamente... é lá em cima, é uma coisa que desce em cascata sabe... é um descaso que vem lá de cima. Então, assim, aí colocando a unidade escolar... se a diretora não está nem aí, porque que a vice vai estar, se a vice não está porque que a coordenadora vai estar, se a coordenadora não está, porque que os professores vão estar, se os professores não estão, porque que os alunos vão estar...você entende? É uma coisa... me irrita muito é as questões legislativas, porque os três aqui são efetivos (fala se dirigindo a três professores do grupo) e o meu é contrato né, eu sou contratado do estado. É um descaso total com a categoria e também com a unidade escolar.
(Prof. José, EF I e II, 36h semanais, 1 escola, 6 anos de profissão)

A professora Mariana relata baixos salários e a falta de recursos. O professor José mostra uma frustração com a gestão escolar, Diretoria de Ensino, Ministério da Educação, questões legislativas. Destaca as dificuldades em relação à falta de segurança na área da escola, apontando descaso com os professores contratados e com a unidade escolar. Os professores apontam, assim, para as dificuldades das

condições de trabalho, como a infraestrutura e a violência, temas que já vem sendo discutidos.

No primeiro caso – a infraestrutura –, os aspectos nocivos envolvem desde a carência de condições prediais, mobiliário apropriado, ventilação e iluminação adequadas, até ruídos excessivos e falta de saneamento básico. Todos componentes indispensáveis para um ambiente de trabalho salubre. Já no segundo caso – violência nas escolas –, há repercussões sobre as condições de trabalho dos professores e, diretamente, sobre a sua saúde e segurança. A relação entre as condições de trabalho e os seus efeitos para os professores, no que se refere aos agravos à saúde, tem implicações, não só para os professores, mas para toda a estrutura escolar e de ensino (GOUVEA, 2016, p. 211).

Ser professor é ser profissional da educação que desenvolve capacidades e habilidades intelectuais, ensina, educa seus alunos, e isto é complexo. Parece que o ideal de ser professor, ou a firmeza de uma posição no sentido da escolha feita no início da carreira vai, ao longo do tempo, e diante das condições de trabalho encontradas na realidade das salas de aula, dando espaço para outros sentimentos ou escolhas, como pontuaram os participantes da pesquisa.

Também são apontados, como situações que levam ao mal-estar no trabalho docente, a postura dos alunos, desinteresse destes, falta de condições para o aprendizado, como se observam nas falas a seguir.

No passado recente eram desacatos, mas tinha a maioria interessado em aprender, e 5 ou 6 na sala desinteressados, hoje é o inverso, tanto os desacatos assim de diferentes tipos também, só que são mais ou menos 5 mais ou menos interessados e outros totalmente desinteressados.
(Prof.^a Divina, EM, 40h semanais, 1 escola, 24 anos de profissão)

Além da indisciplina já chega sem estrutura né, o certo é chegar no 6º ano sabendo as quatro operações, ele não chega, ele chega sem saber ler e escrever.
(Prof. Wagner, EF I e II, 35h semanais, 1 escola, 10 anos de profissão)

Indisciplina dos alunos em sala de aula, baixa remuneração, que te faz concluir que seu trabalho não é valorizado, os alunos chegam com dificuldades de series anteriores e não conseguem aprender os conteúdos das séries em que estão, alguns nem mesmo são alfabetizados, isso leva ao desinteresse deles e conseqüentemente a mais apatia e indisciplina. A família também não consegue auxiliar.
(Prof.^a Mariana, EM, 30h semanais, 2 escolas, 15 anos de profissão)

A professora Divina aponta, entre as dificuldades sentidas, o desacato e a falta de interesse dos alunos. O professor Wagner e a professora Mariana destacam a questão da indisciplina e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assim, os

professores apontam essas situações dos alunos como parte das condições de trabalho que levam a um sentimento de insatisfação, gerando mal-estar.

Para Libâneo (2004), algumas condições de trabalho, somadas à desvalorização e à falta de prestígio social que a profissão docente vem enfrentando, acaba prejudicando a formação da identidade de professores, tornando-os resistentes com a profissão e com dificuldades em relação ao engajamento da teoria e prática: “Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão” (LIBÂNEO, 2004, p. 77). Essa questão parece presente nas falas dos professores, que deixam entrever sua insatisfação com as condições de trabalho, resultando num “mal-estar, a frustração, a baixa autoestima são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional” (LIBÂNEO, 2004, p. 77).

4.3 ENFRENTAMENTO DO MAL-ESTAR DOCENTE

Para Libâneo (2010), o mundo contemporâneo está marcado por múltiplas redes, com signos e significados diversos, provisórios, incomensuráveis e alternativos. E, ainda, “por outras transformações sociais que intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, políticas, culturais, afetando, também as escolas e o trabalho docente” (LIBÂNEO, 2010, p. 17).

Desta maneira, o docente em atividade,

[...] vivencia as insatisfações, as tensões, os conflitos da contemporaneidade; e o seu mal-estar pessoal encontra terreno fértil de ampliação, quando a instituição escolar não apresenta condições de atender às demandas que têm comparecido em seu ambiente, como, por exemplo, os baixos salários, as péssimas condições de trabalho e o costumeiro eclodir de políticas educacionais que não perpassam pelo fazer dos próprios docentes, mas que fomentam exigências cada vez maiores (ROCHA, 2017, p. 58).

Para muitos educadores este ritmo de transformações origina desgastes, desencantos, insatisfação na vida pessoal e profissional, causando um grande mal-estar, que pode levar esses educadores a um adoecimento ou abandono de sua carreira.

O mal-estar vai tornando-se visível a partir das dificuldades expressas pelos professores, como se observa na fala a seguir:

O ano passado eu tinha aula na escola pública logo na segunda-feira, domingo à tarde eu estava muito mal, chateada, estragava minha tarde. Aí, esse ano eu não tenho, começo dar aula na escola pública a partir de terça, vi que meu domingo fica melhor, para mim é muito bizarro isso, né.
(Prof.^a Mariana, EM, 30h semanais, 2 escolas, 15 anos de profissão)

A professora Mariana conta como percebeu sua insatisfação, e sua surpresa ao se dar conta dessa situação. Em um estudo de Silva e Guillo (2015), com escolas públicas estaduais de uma cidade do Estado de Goiás, realizado com o objetivo de investigar a ligação entre condições de trabalho e saúde de docentes na educação básica, identificou-se falta de formação continuada, jornada extensa de trabalho, insatisfação no trabalho docente, condições salariais insatisfatórias, ausência da família na escola, falta de materiais didáticos e condições estruturais e ambientais da escola, tensão do ambiente de trabalho, indisciplina e desinteresse dos alunos pelo ensino, número excessivo de alunos em sala de aula e conflitos entre colegas de profissão. Tais circunstâncias levaram os professores a problemas com a voz, doenças musculoesqueléticas (dor nas costas, dor nas pernas, dor nos braços) e doenças psicossomáticas, como gastrites, úlcera, enxaqueca. Os autores apontam que na profissão docente tem ocorrido muitas mudanças nos últimos tempos e que estas refletem de maneira negativa acerca da saúde do professor e da qualidade do ensino:

As condições de trabalho apresentadas pelos docentes investigados, por si só, já são um indicativo de uma situação de precarização que pode levar o trabalhador à exaustão física e emocional. Ao depararmos com os problemas de saúde apresentados é possível compreender o elo entre a realidade vivida e o adoecimento docente. Os dados apresentados são coerentes com resultados de pesquisas realizadas com a temática em literatura estudada. Desse modo, o estudo do processo de adoecimento dos professores deve, necessariamente, estar articulado à análise do processo de trabalho e sua condição de realização (SILVA; GUILLO, 2015, p. 15).

Os resultados do presente estudo vêm corroborar com essa pesquisa, apontando as situações de mal-estar que os professores vivenciam. À medida em que os professores participantes sentem tais problemas, vão em busca de soluções para lidar com as dificuldades encontradas, tentando amenizar os reflexos que sentem, como apontam a seguir:

Diminui o nível de cobrança dos conteúdos ministrados, já que a maioria não consegue acompanhar, ou simplesmente desiste dos alunos. Falta, quando pode (abona, dá falta médica, TER, doa sangue), para poder descansar um pouco ou realizar alguma atividade que alivie o desgaste do dia a dia.
(Prof.^a Mariana, EM, 30h semanais, 2 escolas, 15 anos de profissão)

A outra estratégia de enfrentamento de mal-estar é botar o aluno para fora, entendeu. Não tem essa mais de ficar batendo boca, eu já bati boca com o aluno, agora eu ponho para fora e pronto.

(Prof.^a Mariana, EM, 30h semanais, 2 escolas, 15 anos de profissão)

Não aguento mais a minha voz, a gente tem que poupar um pouco, isso é uma maneira de intervenção ao nosso favor, porque tem hora que a gente tem que se poupar. A hora que você está um pouco com raiva... eu faço assim: extravaso ali com eles mesmo, chamando a atenção, dou sermão, porque senão a gente tem um piripaque na sala.

(Prof.^a Divina, EM, 40h semanais, 1 escola, 24 anos de profissão)

E, aí? A gente vai brigar com eles, para que? Tudo é passageiro... nós temos que nos sustentar, é nosso sustento, nosso ganha pão.

(Prof.^a Divina, EM 40h semanais, 1 escola, 24 anos de profissão)

Minha estratégia agora é assim: 'Vai tomar uma água' (dirigindo-se ao aluno) porque eu não saio da sala de aula, eu sempre falo: 'vai toma a sua água e se você resolver voltar você volta'.

(Prof.^a Elvira, EF I e II, 51h semanais, 4 escolas, 24 anos de profissão)

As professoras comentam as possíveis formas de enfrentamento de situações que geram o mal-estar, numa tentativa de lidar melhor com elas e preservar seu bem-estar e sua própria saúde.

As estratégias apontam para tentativas dos professores em lidar com as situações, de forma a cuidarem de si e de sua própria saúde, como a professora Elvira que sutilmente convida o aluno para se retirar da sala, ou a professora Mariana, que já não é tão sutil assim ao colocar o aluno para fora. Outras estratégias que apareceram: extravasar com os alunos, dando sermão, como Profa. Divina, ou ainda, simplesmente faltar às aulas, como professora Mariana. A professora Divina traz ainda a possibilidade de aceitar passivamente a situação para manter o emprego.

Trata-se de uma busca na qual parece começar por formas de enfrentamento individuais. Outra possibilidade apresentada reflete uma estratégia que tira o professor da escola ao buscar isolar-se na natureza:

[...] tem hora que a gente tem mesmo que ficar na da gente e sentir bem, adoro viver socialmente, mas gosto muito do meu canto, da natureza, o que eu mais amo é a natureza. Apreciar a natureza, conviver com a natureza, sou totalmente focada na natureza.

(Prof.^a Divina, EM, 40h semanais, 1 escola, 24 anos de profissão)

Essas estratégias aqui trazidas mostram-se individuais, pessoais, e distantes da ideia do ser professor já discutida aqui e do próprio papel do professor na aprendizagem de seus alunos.

Uma professora, porém, trouxe uma importante contribuição:

Uma estratégia de enfrentamento que os professores que estão começando deveriam ter: aliar-se aos professores que ainda querem alguma coisa. Desde quando eu entrei, é isso, me aliar aquele que ainda quer e tem desejo de fazer alguma coisa, um trabalho. Não sei como esses professores suportam falar todo dia só mau de aluno e só reclamar, eu te juro eu não sei (Prof.^a Mariana, EM 30h semanais, 2 escolas, 15 anos de profissão).

A professora Mariana, ao propor que os professores se aliem para lidar com tais desafios, buscando apoio e a participação de todos, parece contraditória em relação às estratégias apresentadas anteriormente por ela mesma, tais como diminuir cobrança dos conteúdos, faltar às aulas, colocar o aluno para fora do espaço escolar. Tal contradição mostra os dilemas e as dificuldades sofridas pelos professores, e aponta, justamente, possibilidades de saídas, trazendo alguma esperança nesse sentido. A saída proposta por ela, de aliar-se a professores que querem fazer alguma ação, fortalece o grupo em direção a uma situação com maiores condições de fazer valer o papel do professor, como proposto por Saviani (2021), mas também como sonhado pelas professoras participantes.

Compreender o mal-estar docente e como ele está relacionado ao modo de vida do educador e como atua nas reais possibilidades de uma melhor qualidade de vida e de saúde pode ser importante na promoção de saúde do professor da educação básica, evitando assim a invisibilidade docente. Para tanto, “o sofrimento do professor, [...] têm de ganhar visibilidade, alcançar o debate coletivo, pois não ser (re) conhecido pela sociedade como adoecido pelo trabalho e não por fraquezas ou limitações pessoais” (GUARANY, 2012, p. 36), acaba contribuindo com a maneira de ver individual deste sofrimento e favorecendo sua manutenção.

4.4 INVISIBILIDADE E EMPODERAMENTO

No ambiente escolar, quando as relações interpessoais professor-aluno são permeadas pela afetividade, a construção do conhecimento flui com naturalidade, resultando num bom trabalho para ambos.

Vigotski afirma que:

[...] as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (VIGOTSKI, 2010, p. 143).

O professor afetivo passa a fazer parte da historicidade de cada aluno a partir da interação docente. Infere-se que esse bom relacionamento entre professor-aluno não acontece entre os docentes pesquisados:

Então, o que eu percebo nos alunos tanto do ensino médio quanto do fundamental é que nós estamos ficando invisíveis para eles, você entra na sala, coloca seu nome, explica primeiro o que vai ser a aula do dia, mas mesmo assim eles perguntam uma, duas, três... vão perguntando a mesma coisa que você acabou de falar.

(Prof.^a Elvira, EF I e II, 51h semanais, 4 escolas, 24 anos de profissão)

É assim, a gente sente que não caminha, caminhamos muito pouco, porque todo dia tem que repetir os mesmos chamamentos, as mesmas coisas, porque eles não colocam na cabeça, muito raramente eles se conscientizam e tomam pra si aquilo lá como responsabilidade, como compromisso do dia a dia. E aí todo dia tem que falar, então é onde se torna cansativo também.

(Prof.^a Divina, EM, 40h semanais, 1 escola, 24 anos de profissão)

Os docentes podem se sentir, como a professora Elvira, invisível para seus alunos ou como a professora Divina, sentir que o processo educativo não caminha. Mesmo sendo a sala de aula um local que permite trocas afetivas, que favorece a autonomia e fortalece a confiança dos alunos e professores em suas capacidades de decisões, se não houver uma interação adequada, em algum momento um ou outro poderá ficar imperceptível, invisível.

Pela interação social, docentes e alunos podem tornarem-se ativos. A motivação e a mobilização podem ser despertadas, tanto no âmbito pessoal quanto social. O professor enquanto mediador tem potencial para desencadear esse processo de empoderamento, que está sempre procurando intencional e fortalecer a autonomia, já que “o empowerment têm como ponto de partida o diagnóstico local e a valorização das diferentes potencialidades e saberes” (CASEMIRO *et al.*, 2014, p. 837) de cada um envolvido no processo de busca, escolhas e decisões.

Um estudo de revisão integrativa, realizado por Souza e colaboradores (2014), teve o objetivo de identificar nas pesquisas em saúde estratégias de “empowerment”

para a promoção da saúde (SOUZA *et al.*, 2014, p. 2265). Neste estudo foram apontadas estratégias de empoderamento individual e coletivo e ainda se caracterizaram em uma perspectiva crítico-social. Para os autores, toda estratégia de “empowerment” também é de promoção da saúde. Pode-se inferir que as estratégias de promoção da saúde, de caráter empoderador, são:

Aquelas que envolvem diretamente a participação dos sujeitos nas decisões, destacando-se a forma como estes fazem suas escolhas, mostrando uma estreita relação entre o potencial de participação dos sujeitos e a distribuição de poder nesses espaços de promoção da saúde, quais sejam: teatro, círculo de cultura, terapia comunitária, oficina de escuta terapêutica, atividades lúdicas e workshop (SOUZA *et al.*, 2014, p. 2274).

Nesse sentido, as estratégias da promoção da saúde têm uma característica empoderadora para trabalhar o mal-estar docente em atividade e seu enfrentamento, no contexto da educação básica, pois, refere-se à qualidade de vida pessoal e no trabalho, ou seja, no social.

Fica claro que embora cada um tenha um papel nesse processo, não se pode negar a responsabilidade social e política da coletividade.

Segundo Saviani (2011):

Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta, em que vivemos, classificada como ‘sociedade do conhecimento’, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (SAVIANI, 2011, p.17).

No caso do trabalho docente, não depende somente de ser professor, mas também da instituição, com todos envolvidos: alunos, responsáveis pelos alunos, gestores, outros trabalhadores da escola, enfim, toda comunidade escolar, como também depende da sociedade e de políticas públicas, trabalhando-se o empoderamento simultaneamente. Assim, pode ser construída qualidade de vida no ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar que o trabalho docente está presente em vários níveis da prática educativa, tanto na organização, como no processo de ensino aprendizagem, na maneira de atuar, com a intenção da formação humana no seu contexto histórico, esse trabalho propôs-se a estudar o mal-estar do professor em atividade na educação básica e suas estratégias de enfrentamento. Procurou-se caracterizar o mal-estar, identificar a que os professores atribuem o mal-estar e conhecer suas estratégias de enfrentamento ao pensar no bem-estar do professor em atividade, com o foco na educação básica.

A questão do mal-estar docente aponta para o próprio conceito de trabalho, ligado a sofrimento, mas em contrapartida, remete ao desafio da profissão docente ter como função possibilitar, às novas gerações, a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que permitam que tenham uma participação ativa e crítica na vida de seus alunos e na transformação da sociedade.

Os participantes mostraram diferentes sentimentos e percepções, como a ideia de ser professor, que é confrontada nas relações interpessoais docente-alunos; as condições de trabalho que os distanciam da valorização da educação; o mal-estar docente que os leva a desejarem se afastar de seu trabalho; formas de enfrentamento e possibilidades diante de tal quadro. A questão do mal-estar docente é uma realidade, que precisa ser estudada para ser enfrentada.

Pode-se considerar que melhorias no sistema da educação são necessárias, desde a formação do professor quanto à valorização do magistério, suas condições de trabalho, envolvendo salário digno e condições técnicas, estruturais e organizacionais. Esses aspectos participam do modo pelo qual o professor constrói um significado sobre sua própria atuação profissional, e também o movem para possíveis transformações. Trata-se de um processo que supõe a implicação tanto dos professores quanto das políticas públicas da educação.

Espera-se que trazer esse tema, como objeto de investigações no contexto da educação básica, traga contribuições na compreensão do mal-estar dos professores e nos desafios com que se deparam no cotidiano e nas suas estratégias de enfrentamento, contribuindo para a melhoria na qualidade de vida dos docentes em atividade e, conseqüentemente, uma educação a serviço da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, G. S. de C. *et al.* Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do paraná. **Trabalho, Educa o e Saúde**, v.16, n.3, p. 1287-1300, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00145>

ALMEIDA, P. V. Tarefas pedagógicas online criadas por alunos da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira em um Curso de Letras. **DELTA**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 23-52, 2014. DOI 10.1590/S0102-44502014000100003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502014000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2021.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribui es da teoria da atividade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, ago. 2005. DOI 10.1590/S1413-24782005000200009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educa o. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Forma o Inicial de Professores para a Educa o Básica e institui a Base Nacional Comum para a Forma o Inicial de Professores da Educa o Básica (BNC-Forma o). **Resolu o CNE/CP 2/2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Se o 1, pp. 46-49, 2020.

BRASIL. **Constitui o da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui... Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n  9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educa o nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92. Acesso em: 13 set. 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Utilizando análise temática na psicologia. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI 10.1191/1478088706qp063oa. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CARVALHO, S. R.; GASTALDO, D. Promo o   saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2029-2040, dez. 2008. DOI 10.1590/S1413-81232008000900007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 maio 2020.

CASEMIRO, J. P.; FONSECA, A. B. C.; SECCO, F. V. M. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América

Latina. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 829-840, mar. 2014. DOI 10.1590/1413-81232014193.00442013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000300829&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2020.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 24, p. 51-72, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2021.

FAVA, S. M. C. L.; NUNES, Z. B.; GONÇALVES, M. F. C. Abordagem histórico-cultural como referencial teórico para pesquisa em enfermagem. **Revista de enfermagem e atenção à saúde**, v. 2, p. 107-115, 2013.

FEIO, A.; OLIVEIRA, C. C. Confluências e divergências conceituais em educação em saúde. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 703-715, jun. 2015. DOI 10.1590/S0104-12902015000200024. DOI 10.1590/S0104-12902015000200024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902015000200703&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 29. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GAMBOA LIZANO, V. C. Práticas de promoção da saúde no contexto da atenção primária no Brasil e no mundo: o descompasso teoria e prática. **APS EM REVISTA**, v. 1, n. 1, p. 50-61, 2019. DOI: 10.14295/aps.V1i1.3. Disponível em: <https://apsemrevista.org/aps/article/view/3>. Acesso em: 13 dez. 2022.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GOUVEA, L. A. V. N. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, dez. 2016. DOI 10.1590/0103-1104201611116. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042016000400206&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2020.

GUARANY, A. M. B. **Trabalho Docente, Carreira Docente**: elementos que impactam a saúde mental dos docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro: estudo de caso. 2014. 144 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GUARANY, A. M. B. Trabalho Docente, Carreira Doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes. **Revista Educação por Escrito**, v.3, n.1, jul. 2012.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In*: SILVA, M. A.; CUNHA, C. **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOPES, I. E.; NOGUEIRA, J. A. D.; ROCHA, D. G. Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa. **Saúde em Debate**, v. 42, n. 118 jul-set, p. 773–789, 2022. Disponível em: <https://saudeemdebate.emnuvens.com.br/sed/article/view/333>. Acesso em: 19 dez. 2022.

LOPES, R.; TOCANTINS, F. R. Promoção da saúde e a educação crítica. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 16, n. 40, pág. 235-248, março de 2012. DOI 10.1590/S1414-32832012005000009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000100018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2021.

MALTA, D. C. *et al.* Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS): capítulos de uma caminhada ainda em construção. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 6, p. 1683-1694, 2016. DOI 10.1590/1413-81232015216.07572016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016000601683&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2020.

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. S. F.; RIGON, A. J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 477-485, dez. 2011. DOI 10.1590/S0102-71822011000300005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Carta de Ottawa. In: BRASIL. Ministério da Saúde. FIOCRUZ. **Promoção da saúde**: Cartas de Ottawa, Adelaide, Sundsvall e Santa Fé de Bogotá. Brasília, DF: Ministério da Saúde/IEC, 1986.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde soc.** São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019. DOI 10.1590/s0104-12902019180304. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902019000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2020.

PEREIRA, T. S. L.; AGUIAR, A. L.; COSTA, S. A. Mal-Estar Docente: reflexões sobre os desconfortos presentes no desempenho da profissão. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 2, p. 161-181, 2015.

RANGEL, M. Educação e saúde: uma relação humana, política e didática. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 32, n. 01, p. 59-64, abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822009000100008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2022.

ROCHA, E. S. **Subjetividade de Professores da Educação Infantil**: uma abordagem histórico-cultural da saúde mental docente. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

SAMPAIO, A. A. *et al.* Efeitos de um Programa de Apoio ao Bem-estar Docente na Construção Pessoal e Profissional. **IX ANPED-SUL**, 2012. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul. Caxias do Sul, 2012.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. (2. ed.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 653-662, dez. 2017. DOI 10.1590/2175-353920170213000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300653&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCARPINI, N. A. M. **Promoção da saúde na escola: o olhar de professores da educação básica sobre licenciandos de enfermagem em ação.** 2016. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. DOI 10.11606/T.22.2016.tde-04082016-191800. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-04082016-191800/pt-br.php>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, R. A. O.; GUILLO, L. A. Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da educação básica do sudoeste goiano. **Revista eletrônica do programa de pós-graduação em educação**, v. 11. n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/36845>. Acesso em: 17 set. 2020.

SOARES, M. I.; CAMELO, S. H. H.; RESCK, Z. M. R. A técnica de grupo focal na coleta de dados qualitativos: relato de experiência. *In: Anais do Encontro de Enfermeiros de Hospitais de Ensino do Estado de São Paulo*, 2016. Resumos... Campinas, 2016.

SOUZA, J. M. *et al.* Aplicabilidade prática do empowerment nas estratégias de promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 7, p. 2265-2276, 2014. DOI 10.1590/1413-81232014197.10272013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014197.10272013>. Acesso em: 16 set. 2020.

TOSTES, M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**. v. 42, p.87-99, 2018. DOI 10.1590/0103-1104201811607. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>. Acesso em: 20 abr. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância.** Tradução José Pedro Fróis. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Tradução do russo e introdução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO A – OFÍCIO CEP-EERP/USP Nº 0196/2019, DE 09/09/2019



Conselho Colegiado de EPPARQ/USP
 Conselho Colegiado de Ética em Pesquisa em Enfermagem



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
 ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Av. Lineu de Paula, 1909 - R. Boqueirão, São Paulo - SP
 Fone: (51) 3633-1111 - CEP: 13060-870 - Fax: (51) 3633-6353
 www.usp.br/usp - cep@usp.br

Ofício CEP-EERP/USP nº 0196/2019, de 09/09/2019

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa abaixo especificado foi analisado e considerado **aprovado** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP-EERP/USP) em sua 262ª Reunião Ordinária, realizada em 04 de setembro de 2019.

Protocolo CAAE: 18813919.5.0000.5393

Projeto: Mal-estar Docente e suas Estratégias de Enfrentamento: um estudo na educação básica

Pesquisadores: Emília Aparecida de Souza (mestrado)

Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (orientadora)

Em atendimento às normativas éticas vigentes, em especial as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, deverão ser encaminhadas ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Ronildo Alves dos Santos
 Coordenador do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra

Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP

APÊNDICE A – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO E PARECER DOS PARTICIPANTES

Nome:

Data de Nascimento:

Formação (graduação, pós-graduação, extensão):

Tempo de atuação como professor:

Quantas escolas trabalha?

Registre aqui sua opinião e sentimento, se possível com exemplo concreto, sobre:

- O mal-estar do educador em atividade.

- As causas que concorrem para a formação desse mal-estar docente.

- As estratégias de enfrentamento utilizadas pelos docentes.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário(a) de uma pesquisa intitulada: **“Mal-estar Docente e suas Estratégias de Enfrentamento: um estudo na educação básica”**, que procura compreender o mal-estar do professor em atividade, conhecer as causas que concorrem para a formação do mal-estar docente, assim como suas estratégias de enfrentamento. Sua participação se dará por meio de um encontro de discussão em grupo, denominado grupo focal, com duração de cerca de uma hora e meia. O encontro acontecerá na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - Avenida: Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto-SP, será previamente agendado e, com sua concordância, gravado.

Este estudo está sendo realizado por mim, Emiliana Aparecida de Souza, aluna de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, sob orientação da Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves. Os dados coletados servirão apenas para a pesquisa, você terá garantia de receber qualquer esclarecimento no momento que julgar necessário. Há o compromisso de divulgação dos dados obtidos em reuniões e publicações científicas, sem a identificação dos professores e da Instituição, com sigilo e resguardo ético. Você terá o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou penalidade.

Sobre os riscos e possíveis desconfortos envolvidos na sua participação, as discussões podem fazê-lo sentir-se desconfortável ou incomodado, pela natureza da temática. Caso isso ocorra, você terá total liberdade de não mais participar e receberá apoio da pesquisadora.

Os resultados dessa pesquisa poderão trazer benefícios indiretos possibilitando uma maior compreensão a respeito dos desafios com que o professor se depara no cotidiano, o mal-estar docente e suas estratégias de enfrentamento, podendo contribuir para o desenvolvimento de propostas e projetos que tragam a melhoria de condições de trabalho do professor, propiciando melhor qualidade de vida e melhores resultados na educação básica.

Informamos que você não pagará nem será remunerado por sua participação. Mas você tem o direito de indenização, caso ocorram danos relacionados à participação na pesquisa, pelos pesquisadores e Instituições envolvidos, nas diferentes fases da Pesquisa, conforme o item IV.3, da ¹Resolução CNS 466/2012.

Se você tiver alguma dúvida com relação ao estudo, poderá pedir novos esclarecimentos a qualquer momento, e poderá contatar os pesquisadores do estudo nos endereços abaixo. Esta Pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP-EERP/USP), que tem como função proteger eticamente o participante de pesquisa. O referido comitê fica na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP na Avenida Bandeirantes, 3900, Campus Universitário, Bairro Monte Alegre, Ribeirão Preto - SP, CEP 14040-902; Telefone (16) 3315-9197, e funciona de segunda a sexta-feira, nos dias úteis das 10 às 12 horas e das 14 às 16 horas.

Este termo é assinado em duas vias, uma delas ficará com o responsável pela pesquisa e a outra via ficará com o participante.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu _____, ciente das informações sobre a pesquisa e dos meus direitos, concordo em participar da pesquisa.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2019

Assinatura do Participante

Emiliana Aparecida de Souza

Pesquisadora

E-mail: emili.fagundes@usp.br

Cel:(16)98203-5564

Profa. Dra. Marlene F.C. Gonçalves

Orientadora

E-mail: mgoncalves@eerp.usp.br

Telefone: (16) 3315 3415

Endereço:

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto-SP - CEP:14049-900