

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARGARET MOCELINI

**AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO E A SAÚDE EMOCIONAL NO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DA REGIÃO
NOROESTE DO RIO GRANDE DO SUL**

Frederico Westphalen
2020

MARGARET MOCELINI

**AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO E A SAÚDE EMOCIONAL NO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DA REGIÃO
NOROESTE DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jordana Wruck Timm.

Frederico Westphalen
2020

IDENTIFICAÇÃO

1.1 Instituição de Ensino/Unidade:

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.
Câmpus de Frederico Westphalen.

Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen – RS.

1.2 Direção do Campus:

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Prof. Dr. Ezequiel Plinio Albarello

1.3 Departamento/Curso:

Departamento de Ciências Humanas - Programa de Pós-Graduação em Educação -
Coordenadora Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

1.4 Disciplina:

Dissertação de Mestrado

1.5 Orientadora:

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm

1.6 Orientanda:

Margaret Mocelini

1.7 Título da Dissertação:

As políticas de currículo e a saúde emocional no exercício da docência na rede pública estadual de ensino médio da região noroeste do Rio Grande do Sul

MARGARET MOCELINI

**AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO E A SAÚDE EMOCIONAL NO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DA REGIÃO
NOROESTE DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jordana Wruck Timm.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm – Orientadora

Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Eliane Cadoná

Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Frederico Westphalen
2020

DEDICO
Ao meu filho Taiguer Cerutti,
aos meus familiares,
colegas e amigos.

AGRADEÇO

À Deus por me abençoar com saúde, por me dar forças para estudar, trabalhar e persistência para vencer os desafios.

À professora Jordana Wruck Timm pela dedicação atribuída durante minha orientação no Curso de Mestrado em Educação, pelo vasto e fidedigno conhecimento científico compartilhado e pelo estímulo nos momentos desafiadores. Além do mais, agradeço pela amizade e ensinamentos pessoais, os quais nunca serão esquecidos.

Aos professores da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões com que tive contato. Em especial, ao professor Martin Kuhn, por contribuir em suas aulas, um alargamento na minha compreensão frente ao conceito Identidade, Luci Mary Duso Pacheco, Lucí Teresinha Marchioro dos Santos Bernardi, Silvia Regina Canan, Arnaldo Nogaro, Ana Paula Teixeira Porto, Edite Maria Sudbrack, Eliane Cadona, Daniel Pulcherio Fensterseifer, Elisabete Cerutti, Jaqueline Moll e Luana Teixeira Porto, por terem contribuído de diferentes formas na elaboração desse trabalho e/ou na minha formação profissional.

Aos professores membros da banca de avaliação. Professora Eliane Cadoná, por, além de avaliadora, ter representado uma grande incentivadora na minha caminhada como pessoa. Professora Andréia Mendes dos Santos, pela leitura atenta e aceite em contribuir com esse momento.

A todos os colegas da turma e amigas do Departamento do Mestrado.

Às funcionárias pela competência e disposição em ajudar.

Ao meu filho por sempre estar ao meu lado e me apoiar em todas as decisões, para avançar na educação em busca do meu sonho de Mestrado.

À minha mãe Reside Mocelini, ao meu pai (em memória) Antônio Mocelini, aos meus irmãos Cledemir Luis Mocelini e Clademar José Mocelini. Minhas irmãs Vera Maria Bassani Mocelini, Janete Teresinha Mocelini e Marilúcia Mocelini Butke e, em lembrança, Salete Terezinha Mocelini Turra, as quais estavam sempre me amparando de alguma maneira.

A minha amiga irmã, que sempre esteve do meu lado me apoiando e dando força para vencer esta etapa, Elisabete Viesser.

Aos meus padrinhos Rodolpho Carlos Grüener e Adelaide Mocelini Grüener, por me motivarem em todos os momentos e estarem sempre à disposição de me orientar e auxiliar de várias formas.

Aos meus colegas de profissão que se prontificaram em responder o questionário da pesquisa para que eu pudesse realizar este trabalho e aos que me ampararam de alguma forma para vencer este desafio.

A minha afilhada Ana Maria Mocelini Bassani pelo apoio e acolhimento de estadia.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram na realização desse trabalho.

Liberdade é um dos dons mais preciosos que o céu deu aos homens. Nada a iguala, nem os tesouros que a terra encera no seu seio, nem os que o mar guarda nos seus abismos. Pela liberdade tanto quanto pela honra, pode e deve aventurar-se a nossa vida.

(Miguel de Cervantes)

RESUMO

O presente trabalho tem como tema as políticas de currículo e a saúde emocional do docente que leciona na rede pública estadual de ensino médio da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. A referida pesquisa objetiva investigar sobre a influência das políticas de currículo, diante das novas exigências propostas, na saúde emocional do trabalhador docente. Apresenta, como objetivos específicos, descrever sobre as novas exigências que as políticas curriculares promovem, a partir da BNCC; compreender a pessoa do professor, frente a atual política educacional, buscando identificar determinantes que poderiam afetar a saúde emocional do docente que atua no contexto público estadual de ensino médio, na região noroeste do RS; e, por fim, pesquisar sobre o processo saúde-adoecimento e a interferência que a saúde emocional docente pode causar na prática pedagógica do profissional que leciona no referido contexto. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, em nível interpretativo, sendo que nas respostas emergentes deste estudo, se buscou valorizar o significado das escritas dos sujeitos na construção social da realidade, permitindo conhecer as especificidades do cenário investigado, considerando a contextualização e perspectivas dos docentes envolvidos nesta ação, possibilitando assim, que a realidade fosse revelada mediante os significados disponibilizados pelos sujeitos, reconhecendo as subjetividades imbricadas nesse processo. Foram convidados, a participar do estudo, sujeitos da região noroeste do Rio Grande do Sul. A referida região, na ocasião da coleta, possuía vinte e seis escolas em funcionamento, que contemplam o nível médio de ensino. Destas, vinte e quatro são regulares e duas são indígenas. Tendo em vista a contextualização necessária à pesquisa e o fator tempo, foram convidados a participar, de cada escola regular, um/a professor/a que tivesse, preferencialmente, vinte e cinco anos de profissão, mas, dado o contexto explicitado no percurso metodológico, foi aceita a participação, desde que respeitando o mínimo de cinco anos de atuação docente. Para esse estudo, o instrumento de pesquisa foi um questionário, enviado via e-mail pessoal, logo após o projeto ser qualificado e aprovado pelo comitê de ética. Os participantes tiveram o prazo de um mês, a contar do envio, o qual foi organizado de maneira a permitir uma leitura do quadro docente, o que contribuiu na compreensão do cenário, possibilitando visitar a história profissional e suas emoções. A análise dos dados, ancorada em Moraes e Galiazzi (2016), foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). Destacaram-se alguns problemas analisados pelos sujeitos da pesquisa, tais como: tempo de ensino e aprendizagem ser fragmentado; atuação por área de formação, exigindo do professor, várias escolas de atuação para suprir a exigência de dar conta das horas funcionais; redução de carga horária por disciplina; falta formação perante os aparatos tecnológicos e devido à remuneração salarial ser defasada. Conclui-se, desta forma, que se faça acontecer a valorização dos docentes por parte dos governantes em todos os sentidos, seja no salário, na distribuição das turmas, nas horas de estudos, nas formações de professores. Quanto aos professores, sugere-se que voltem seu olhar as identidades e renovem seus conhecimentos, desafiando-se a estudar, buscar novas aprendizagens, novas ferramentas de trabalho, voltadas a busca interna da essência do humano, resgatando os valores que movem o mundo em união e em comunidade, de uma forma melhorada, contribuindo na compreensão da integração das competências mínimas sugeridas pela BNCC. Exposto isso, constatou-se que as políticas de currículo e suas novas exigências influenciam na saúde emocional do trabalhador docente.

Palavras Chaves: Políticas de currículo; Base Nacional Comum Curricular; Saúde emocional docente; Docência; Ensino Médio; Rede pública estadual.

ABSTRACT

The present work has as its theme the curriculum policies and the emotional health of the teacher who teaches in the state public high school system in the northwest region of the Rio Grande do Sul state. This research aims to investigate the influence of curriculum policies, given the new requirements proposed, on the emotional health of the teaching worker. It presents, as specific objectives, a description of the new requirements that the curricular policies promote, from the BNCC; an understanding of the person of the teacher, given the current educational policy, seeking to identify determinants that could affect the emotional health of the teacher who works in the state public context of high school, in the northwest region of RS; and, finally, research on the health-illness process and the interference that the emotional health of teachers can cause in the pedagogical practice of the professional who teaches in the referred context. It is a qualitative study, at a descriptive and interpretative level. In the emerging responses from this study, we sought to value the meaning of the subjects' writings in the social construction of reality, allowing to know the particularities of the investigated scenario, considering the contextualization and perspectives of the professors involved in this action, thus enabling the reality to be revealed through the meanings made available by the subjects, recognizing their subjectivities intertwined in this process. Teachers who teach in the state public high school system in the northwest region of Rio Grande do Sul were invited to participate in the study. The region has twenty-seven schools that include high education. Of these, twenty-five are regular and two are indigenous. Because of the contextualization needed for the research and the time factor, a teacher with at least 25 years of experience was invited to participate in each school, however, the emerging context shown in the methodological development justified the participation of others who had at least five years of teaching practice. For this study, the research instrument was a questionnaire, sent via e-mail right after the project had been qualified by the ethics committee. Participants had a one-month deadline, starting from the sent date, to answer the questionnaire, which was organized to allow access to the particularities of the teaching staff group, which contributed to the understanding of the scenario, making it possible to visit their professional history and emotions. Data analysis was based on Moraes and Galiazzi (2006) and conducted on the Textual Discursive Analysis. Some problems were highlighted by the subjects analysis such as fragmentation of teaching and learning time; teaching exercise in the training area, forcing teachers to work at different schools to compensate the required functional hour; disciplines workload reduction; lack of teacher training in the light of current technological apparatus and due to wages devaluation. Therefore, it is concluded that teacher valorization must be effectuated by governors in all ways, either through wages, number of in-class-students management, studying hours, or teaching training. Regarding the teachers, it is suggested that those should look back at the identities and renew their knowledge, challenging themselves to study, looking for new knowledge, new tools directed to the inner search for the human essence, rescuing values that move the world in union and community, in an improved way, contributing to the comprehension of the integration of the minimum competencies suggested by the BNCC. Given the hereby exposed, it was verified that the curriculum policies and their new requirements influence the emotional health of the teaching worker.

Keywords: Curriculum policies; Base Nacional Comum Curricular; Teachers' emotional health; Teaching; High school; State public school system.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1	– DISSERTAÇÕES E TESES POR DESCRITOR TOTAL.....	21
TABELA 2	– TRABALHOS ENCONTRADOS POR DESCRITOR (2014-2018).	22
TABELA 3	– TRABALHOS SELECIONADOS PELO TÍTULO E QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA.....	23
TABELA 4	– DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS PARA O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	24
TABELA 5	– DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	78
TABELA 6	– FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	79
TABELA 7	– TRABALHO, CARGA HORÁRIA E PLANEJAMENTO.....	80
TABELA 8	– TEMPO DE PROFISSÃO DOCENTE.....	82
GRÁFICO 1	– CARGA DE TRABALHO.....	83
QUADRO 1	– CARGA DE TRABALHO.....	85
QUADRO 2	– FUNÇÕES DOCENTE.....	91
GRÁFICO 2	– CONSEQUÊNCIA NA CARGA DE TRABALHO.....	94
QUADRO 3	– CONSEQUÊNCIA NA CARGA HORÁRIA.....	96
GRÁFICO 3	– VALORIZAÇÃO DO TRABALHO.....	100
GRÁFICO 4	– VALORIZAÇÃO DO TRABALHO PELO GOVERNO.....	101
GRÁFICO 5	– VALORIZAÇÃO DO TRABALHO PELA SOCIEDADE.....	105
GRÁFICO 6	– VALORIZAÇÃO DO TRABALHO PELOS ALUNOS.....	108
GRÁFICO 7	– VALORIZAÇÃO DO TRABALHO PELOS COLEGAS DE PROFISSÃO.....	112
GRÁFICO 8	– VALORIZAÇÃO DO TRABALHO PELA CHEFIA DA ESCOLA.....	116
QUADRO 4	– VALORIZAÇÃO DO TRABALHO.....	119
QUADRO 5	– O SENTIDO E O SIGNIFICADO DO TRABALHO DOCENTE.....	125
GRÁFICO 9	– (IN)SATISFAÇÃO NA PROFISSÃO.....	127
QUADRO 6	– (IN)SATISFAÇÃO NA PROFISSÃO.....	131
QUADRO 7	– ESTRATÉGIAS DE DEFESA.....	134
GRÁFICO 10	– MEDICALIZAÇÃO.....	136
QUADRO 8	– PERMANÊNCIA X ABANDONO NA PROFISSÃO.....	140
QUADRO 9	– RELAÇÃO COM A BNCC.....	147

LISTA DE SIGLAS

ATD	–	Análise Textual Discursiva
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CEB		Câmara de Educação Básica
CEE	–	Conselhos Estaduais de Educação
CME	–	Conselhos Municipais de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CONSED	–	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	–	Coordenadoria Regional de Educação
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRE	–	Delegacias Regionais de Educação
EaD	–	Educação à Distância
EJA	–	Educação da Jovens e Adultos
IECOS	–	Instituto Educacional Conexão Saber
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	–	Ministério da Educação
NEEJA	–	Núcleo Estadual de Ensino de Jovens e Adulto
NPB	–	Necessidades Psicológicas Básicas
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPP	–	Plano Político Pedagógico
QV	–	Qualidade de Vida
SCIELO	–	Scientific Electronic Library Online
SDT	–	Self-Determination Theory
SEDUC	–	Secretaria de Educação
SEE	–	Secretaria Estadual de Educação
SME	–	Secretaria Municipal de Educação
TMC	–	Transtorno Mental Comum
UNDIME	–	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	TEMA.....	14
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	14
1.3	QUESTÕES DE PESQUISA.....	15
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	15
1.4.1	Objetivo Geral.....	15
1.4.2	Objetivos Específicos.....	15
1.5	ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	15
2	JUSTIFICATIVA E ESTADO DO CONHECIMENTO.....	17
2.1	JUSTIFICATIVA PESSOAL.....	17
2.2	ESTADO DO CONHECIMENTO.....	20
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	30
3.1	DELINEAMENTO.....	30
3.2	PARTICIPANTES.....	30
3.3	INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	31
3.4	PROCEDIMENTOS.....	33
3.4.1	Coleta dos dados.....	33
3.4.2	Análise dos dados.....	35
4	DELINEAMENTO TEÓRICO.....	37
4.1	SISTEMA EDUCACIONAL.....	37
4.1.1	Percurso histórico do sistema educacional no contexto brasileiro.....	38
4.1.2	Políticas de currículo: BNCC.....	42
4.2	PROFISSÃO DOCENTE.....	57
4.2.1	A pessoa do professor.....	58
4.2.2	Potencialidades dos professores.....	59
4.3	SAÚDE EMOCIONAL DOCENTE.....	63
4.3.1	O processo saúde-adoecimento na profissão docente.....	65
4.3.2	Habilidades do professor para o século XXI.....	66
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	77
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
	REFERÊNCIAS.....	168
	APÊNDICES.....	174
	ANEXOS.....	176

1 INTRODUÇÃO

Progressivamente se polemizam temas voltados à saúde do professor, tal como já defendiam Timm, Stobäus e Mosquera (2014), especialmente daqueles que lecionam na educação básica e na rede pública de ensino. Embora muitas pesquisas já tenham sido realizadas acerca desse profissional, (PINHEIRO, 2014; RIBEIRO, 2014; ESTEVE, 1999; CAMPOS, 2018; BAEZ, 2015; SOARES, 2015; ANTUNES, 2014; FONSECA, 2018), pouco têm sido as pesquisas para aprofundar este assunto, no que tange as políticas públicas e a saúde emocional no exercício da docência, bem como, os problemas enfrentados pela classe docente, em relação ao seu trabalho diário, as políticas curriculares inovadoras e suas emoções frente as novas exigências que chegam.

O sistema educacional brasileiro mudou nas últimas décadas. A introdução dos recursos tecnológicos é um exemplo dessa mudança. Para Bacich e Moran (2018, p. XV), “com a introdução do uso dos computadores na escola”, esta, passa a enfrentar um desafio, o de repensar sua prática e papel. Professores e gestores devem buscar transformar suas aulas em experiências vivas de aprendizagem, motivando os discentes, a fim de torna-los criativos, empreendedores e protagonistas.

Segundo Nóvoa (1999, p. 98), “as circunstâncias mudaram”, a necessidade de integrar novos conteúdos, devido avanço contínuo das ciências, impõem renovação permanente na concepção e no desempenho de sua profissão, “obrigando-os a repensar o seu papel como professores” em prol de um melhor ensino e aprendizagem. Cabe salientar que, nesse trabalho, o ensinar e o aprender estão entendidos como indissociáveis, tal como defendia Freire (1996), ao afirmar que se aprende ao ensinar e que se ensina ao aprender. Elencando um processo de ensino e aprendizagem “que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas, para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo” (BACICH; MORAN, 2018, p. XV).

Para Freire (1996, p. 52), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O docente deve estar disponível à bagagem do conhecimento trazida pelos discentes, interagindo com suas indagações e curiosidades, considerando o professor um facilitador de intercâmbios de conhecimento e não mais um mestre absoluto, exigindo novas habilidades profissionais.

Reportar a este novo cenário educacional, com políticas educacionais curriculares contemporâneas, para Bacich e Moran (2018, p. XV), “com a implementação das tecnologias

digitais é considerado um desafio”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) traz propostas de organização de trabalho, em três diferentes níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Ensino Médio). A mesma é considerada documento norteador da Educação Básica que interage frente a este contexto inovador, apontando diretamente na relação de comunicação entre o docente e discente, exigindo, assim, novas habilidades por parte dos professores.

Nesse contexto, este trabalho teve a ousadia de inquirir sobre possíveis influências que as novas exigências das políticas de currículo podem causar na saúde emocional do trabalhador docente, em especial a BNCC, com direitos e objetivos de aprendizagem que todo o discente deverá ter/saber após completar a Educação Básica. Esta política curricular estabelece conteúdos essenciais que deverão ser ensinados em todas as escolas, bem como, com habilidades inovadoras, que deverá o docente se apoderar, para poder trabalhar com seu aluno.

Segundo Morin (2016, p. 15), “desde os anos cinquenta, desdobra-se uma revolução científica e tecnológica que modificou as relações entre as ciências, as tecnologias e a vida cotidiana das pessoas”. Estas inovações invadem os ambientes e chegam na vida das pessoas, exercendo influências sobre os seres, exigindo novas políticas de currículo, com necessidades básicas de inovação nos ambientes escolares e nas metodologias aplicadas nas instituições escolares.

Diante desse cenário, especialmente o exposto nos três parágrafos anteriores, nos questionamos se as instituições estariam preparadas para dar o suporte necessário ao seu quadro profissional para vislumbrarem essa inovação proposta pelas políticas de currículo, se estariam os professores preparados para desempenhar as novas exigências a eles impostas e em que medida poderia ou não a saúde emocional deste profissional ser afetada diante de todo esse contexto. Não era o foco principal da investigação que estávamos propondo, mas tínhamos esses questionamentos internamente, cujas respostas talvez pudessem emergir no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, essa pesquisa, reconheceu o docente como parte fundamental do processo de educar, considerando que o mesmo contempla (ao menos deveria) espaço privilegiado na sociedade –as instituições escolares. Concebendo, assim, os professores e professoras como profissionais de educação que cumprem funções complexas, segundo Campos (2018), de manter um sistema educacional capitalista voltado à formação de humanos

produtivos, interesse da classe dominante, prevalecendo também como interesse dos pais e estudantes que buscam crescimento profissional devido ser necessário à sua participação no sustento da família.

Portanto, também as habilidades da BNCC foram desdobradas, as quais contemplam em dez competências mínimas, que estão sendo (ou deveriam ser) consideradas no novo ensino, dando o norteamento das políticas curriculares, embasada no território do ambiente escolar e que cada professor deve participar nesta nova construção de ensino. Restou saber se estaria o professor preparado para tais habilidades, se o mesmo teria condições de conhecimento científico, tecnológico e de autoconhecimento para dar conta destas inovações da BNCC e se as escolas teriam ambientes para acolher estes docentes e discentes no desenvolvimento destas exigências.

Da relação destes campos de investigação e pesquisa, buscamos apoio teórico em Nóvoa (1999), Damásio (2012), Sacristán (1999), Maturana e Varela (2007), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Saviani (2000), Morin (2015; 2016), Freire (1996), BNCC (2018-2019). Também serão considerados estudos de Pinheiro (2014), Ribeiro (2014), Timm; Stobäus e Mosquera (2014), Esteve (1999), Campos (2018), Baez (2015), Soares (2015) e Craveiro (2014), que se preocuparam em compreender a saúde e o adoecimento do professor, o qual se encontra inserido num processo complexo, relacionado ao cotidiano escolar e ao macro contexto do sistema educacional e suas políticas de currículo. Esses autores apontam fatores que vem ao encontro do desgaste do professor, tanto na falta de infraestrutura, jornadas extensas de trabalho, falta de reconhecimento social e a violência e indisciplina dentro das escolas.

1.1 TEMA

As políticas de currículo e a saúde emocional do docente na rede pública estadual de ensino.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Qual a influência das novas exigências das políticas de currículo na saúde emocional do trabalhador docente?

1.3 QUESTÕES DE PESQUISA

Perante este problema, outras questões se fizeram necessárias: Como a saúde emocional docente pode influenciar no exercício de sua docência? As novas políticas curriculares, exigidas pela BNCC, frente ao cenário do século XXI, seriam capazes de interferir na saúde emocional do docente? Em que medida? Encontra-se o docente preparado para trabalhar com as habilidades da BNCC? E, o que dizem os docentes, frente aos ambientes escolares, encontram-se estes adequados para desenvolver tal proposta curricular, com inovação tecnológica, científica, profissional e de autoconhecimento?

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar sobre a influência das novas exigências das políticas de currículo na saúde emocional do trabalhador docente.

1.4.2 Objetivos Específicos

Descrever sobre as novas exigências que as políticas curriculares promovem, a partir da BNCC;

Compreender a pessoa do professor, frente a atual política educacional, buscando identificar determinantes que podem afetar a saúde emocional do docente que atua no contexto público estadual de ensino médio, na região noroeste do RS;

Pesquisar sobre o processo saúde-adoecimento e a interferência que a saúde emocional docente pode causar na prática pedagógica do profissional que leciona no referido contexto.

1.5 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente Dissertação está subdividida em seis capítulos. O primeiro, ora sendo apresentado, é de caráter introdutório, assinalando o tema, o problema, as questões e os objetivos da pesquisa realizada, bem como a estrutura adotada para apresentação dos resultados. O segundo apresenta a justificativa e o estado do conhecimento, demonstrando o panorama das pesquisas já realizadas sobre a temática e, assim, sinalizando os interesses pessoais e as carências acadêmicas que justificaram a realização da pesquisa. O terceiro capítulo traça o percurso metodológico assumido pela pesquisa. Nesse capítulo abordamos o

delineamento adotado, a escolha e o contato com os participantes, o instrumento de pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

O quarto capítulo aponta o delineamento teórico adotado para defender palavras-chave cruciais a pesquisa, tais como: sistema educacional, políticas de currículo, profissão docente, a pessoa e as potencialidades do professor, a saúde emocional docente, as habilidades profissionais frente as novas demandas, tendo como objetivo descrever sobre as novas exigências que as políticas curriculares promovem, a partir da BNCC, e seus impactos sobre a saúde emocional docente e a sua prática pedagógica. O quinto apresenta a análise e a discussão dos resultados, enquanto o sexto exhibe as considerações finais. Além destes, como elementos pós-textuais, são apresentados a lista das referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

2 JUSTIFICATIVA E ESTADO DO CONHECIMENTO

2.1 JUSTIFICATIVA PESSOAL¹

A motivação para a pesquisa do tema “As políticas de currículo e a saúde emocional no exercício da docência na rede pública estadual de ensino médio da região noroeste do Rio Grande do Sul”, reporta a minha trajetória vivida e envolve o ambiente escolar no qual trabalho. A partir da observação e atuação do meu trabalho pedagógico junto às escolas estaduais da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, por ter minha vida profissional afetada por doenças de cunho emocional e verificar, também, em muitos dos colegas, situações do não comparecimento, absenteísmo, causadas pela depressão, Síndrome de *Burnout*², esgotamento mental.

Cabe destacar minha formação inicial em Ciências. Minha carreira profissional foi de alfabetizadora de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Mais tarde cursei especialização na área de Ciências Biológicas e passei a atuar nesta área. Busquei especializações em Fisiologia Humana e Informática na educação com Ênfase em Software Livre. Sempre insatisfeita na atuação pedagógica pois as aulas eram de tempo restrito e nunca abraçava tempo suficiente para socializar o conteúdo curricular determinado, já que exigia muitas das aulas estar em laboratório de Ciências.

Meu desejo era em buscar conhecimento para aprimorar meu fazer pedagógico. Sempre com olhar voltado ao aluno. Aperfeiçoei no Curso de Gestão e Orientação Escolar, Curso de Neuropsicopedagogia, com a intenção de limpar a frustração frente ao enfrentamento de insatisfação interna professoral. Apliquei todo o retorno em estudar. Agora no Mestrado em Educação, quando aprendi olhar frente ao Sistema Educacional de ensino, alarguei meus conhecimentos e observo que a insatisfação vinha de um círculo maior, o qual não pertencia somente a mim, mas todos os envolvidos na educação.

Desde o início da minha carreira profissional (1986) presenciei o trabalho de preparação do Plano de Aula, Plano de Estudos, Currículo e Projeto Político Pedagógico das escolas em que atuei. Em cada troca de governo, chegava nova proposta, individualizando sempre a prática docente e, por sua vez, ela ficava conteudista, imbricada em falsa impressão de trabalhar o local e global. Deveríamos nos submeter e refazer, sendo que, muitas vezes,

¹ Até aqui e na continuidade do texto, redigi na primeira pessoa do plural. No entanto, peço licença para abordar o item 2.1, que trata da minha justificativa pessoal para realização da temática, na primeira pessoa do singular.

² É mais do que esgotamento físico e mental. *Burnout* não é considerado um estresse psicológico, mas uma resposta diante a fatores de estresse crônico relacionado a profissão e às relações sociais estabelecidas no contexto do trabalho (GIL-MONTE, 2008).

somente se fazia formas diferentes de se perguntar, prevalecendo sempre o mesmo conteúdo mínimo como proposta, ocasionando um alfarrábio de folhas escritas com a mesma função.

Em cada escola era abordado de maneira diferente. Não existia um documento norteador. Isso ocasionava trabalho para o professor desenvolver fora de seu horário de trabalho, o qual era desenvolvido separadamente por disciplina, sendo cada docente responsável pela sua escrita na construção do novo Currículo exigido. Dessa forma, a interação entre as áreas e as necessidades locais eram mínimas (ou nem existiam), sendo totalmente conteudista. Este comportamento de ação, vinha ao encontro de acarretar e contribuir em cansaço físico, mental e emocional para os docentes, além de, muitas vezes, causar grande desolamento profissional.

Por este viés, percebia na atuação em sala de aula, que fazia falta as conversas com os alunos, chegar juntos, discutir sobre suas dificuldades. Fazíamos isso nos corredores da escola, quando eles me chamavam para auxiliar em algumas situações, as quais, se sentiam abandonados e sem direção. Pensava comigo mesma, deveríamos aportar de momentos com discussões sobre seus projetos e sonhos individuais, mas, nunca com oportunidade de fazer.

Amarrada em vencer conteúdos, era o propósito pedagógico. Sofri a dor da perda de três alunos, devido tirar a vida por questões banais de relacionamentos. Sentia-me de certa forma culpada por estar com eles e não poder chegar a suas emoções/sentimentos e auxiliá-los de forma a buscarem seu potencial, com domínio de suas emoções. Pela pouca informação que tinha, neste contexto de autoconhecimento, anulava meus pensamentos e muitas vezes me sentia impotente frente as situações que também chegavam até minha pessoa.

Enfrentei este desafio e busquei fazer várias formações de minicursos e especializações que visassem compensar a falta deste conhecimento/aprendizagem. Dentre eles, destaco Curso de Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, Curso dos quatro elementos da natureza, Curso de meditação, atendimentos Psicológicos, terapias, para buscar compreender o vazio e a dor que me levava em depressão. Sabia que as aulas era o que me mantinha forte para seguir profissionalmente, mas, nunca me sentia satisfeita. Foi aí que percebi que precisava do conhecimento não-cognitivo. Conhecimento este jamais trabalhado na minha formação e que sem este aprendizado, ficava mais difícil compreender as relações.

Se considerarmos as discussões sobre a profissionalidade, segundo Nóvoa (1999, p. 65), a pessoa do professor, “é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar”. Este conceito está em permanente elaboração, devendo ser “analisado em função do

momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar”, este deverá ser contextualizado. Esta contextualização está em falta nas ações pedagógicas conteudistas.

Aporta o pedagógico/prática, o contexto profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.) e o contexto sociocultural, proporcionando valores e conteúdos considerados importantes. “Falar de determinações da prática é referir as limitações ou os marcos da actuação dos professores, o que produz uma certa imagem de ‘debilidade’ profissional” (NÓVOA, 1999, p. 65). O autor considera que os indivíduos devem participar das mudanças dos contextos, não sendo passivos nas ações e agindo no coletivo, isto é, ser ativo no grupo.

Para Pinheiro (2014), na busca da compreensão do quadro exaustivo da jornada de trabalho do professor pouco valorizado, com muitas tarefas para cumprir, que vão muito além de trabalhar sua disciplina, recebendo salários atrasados e congelados³, de baixa remuneração, plano de carreira aviltado e tantos outros fatores, oportunizando um mapeamento de descuido e descaso do seu autoconhecimento, cidadania e saúde física e emocional. Expressando a importância do conteúdo não-cognitivo.

Muitas vezes, apresentando quadros onde nem reconhece suas emoções e as dos outros, despercebendo-se da sua autocrítica e capacidade para lidar com elas, bem como, agir pessoal e coletivamente com autonomia, apresentando muitas vezes momentos em que deixa a desejar no quadro da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação frente sua equipe de trabalho e discentes.

A classe docente, segundo Campos (2018), compartilha com esta sociedade capitalista, pois pertence à “categoria que vive do trabalho”. Sua jornada estende-se em levar trabalhos para casa, como acrescenta Timm; Stobäus e Mosquera (2014), sofrendo no seu cotidiano os impactos dessa exaustão desse quadro escolar, muitas vezes gerando adoecimento e sofrimento. Na luta diária para tentar dar conta de todo um sistema de ensino e uma sociedade modernizada –por falta de tempo, remuneração e aperfeiçoamento–, deixa a desejar frente ao seu alunado que recebe na sala de aula, pois muitos possuem aparelhos tecnológicos e informações que vão além do adquirido pelo profissional de educação.

³ “Em cinco anos de governo neoliberal de Sartori e Leite, a turma do Estado Mínimo colocou o Estado do Rio Grande do Sul na vexatória posição de estado que paga o menor salário do Brasil para seus professores”. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/10/10/vergonha-governador-do-rs-propoe-nivelar-salario-dos-professores-por-baixo/>>. Acesso em: 27 de nov. de 2019.

Considerando as políticas educacionais, as quais admitem leis que regem o caminho social, enquanto forma de organização dos indivíduos, na busca do bem coletivo de igualdade de direitos e deveres. Segundo Saviani (1999), movimento este que destinamos com o nome de política⁴, influenciado por fatores econômicos, culturais, históricos e de poder. Também se faz presente na educação o planejamento e a direção da educação pública de qualidade, que depende de políticas educacionais que favoreça na construção da autonomia, na inclusão e no respeito a diversidade.

Para isto, buscarei investigar sobre a influência das novas exigências das políticas de currículo na saúde emocional do trabalhador docente, que atua como professor na rede pública estadual de ensino médio da região celeiro do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, buscando estabelecer relações entre as políticas curriculares e o preparo do docente para dar conta desta demanda, a qual talvez possa ser vista como um dos determinantes que podem afetar a saúde emocional do docente que atua neste contexto de ensino.

Além disso, segundo Carlotto (2010) –ao realizar uma pesquisa sobre a síndrome de *burnout*⁵ nos diferentes níveis de ensino–, encontrou os professores do ensino médio com o menor índice de realização profissional. Conforme a pesquisa, com relação à realização profissional, a autora encontrou os professores de Educação Infantil com os melhores e mais elevados índices de realização, seguido dos que atuam no Ensino Fundamental, no Ensino Universitário e, por último, os do Ensino Médio. Portanto, além da motivação pessoal, existem apontamentos acadêmicos que também justificam o interesse e a necessidade da realização da pesquisa ora proposta. Aqui o “pontapé” inicial se fez nas palavras de Carlotto (2010), mas na sequência outros elementos encontrados na literatura existente reforçam essa justificativa.

2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Buscar o conhecimento já produzido/publicado e verificar dados coletados anteriormente representa uma importante etapa na pesquisa. Ajuda a justificar a pertinência do estudo proposto ao revelar que o tema é de interesse da academia, ao mesmo tempo em que manifesta especificidades propostas no projeto que a diferem do que já se tem

⁴ Adjetivo originado de *polis-politikós*- e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público, social (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7).

⁵ É mais do que esgotamento físico e mental. *Burnout* não é considerado um estresse psicológico, mas uma resposta diante a fatores de estresse crônico relacionado a profissão e às relações sociais estabelecidas no contexto do trabalho (GIL-MONTE, 2008).

produzido/publicado. Também contribui para compreender de diferentes ângulos os conceitos explorados, colaborando na complementação de conceitos que serão explorados no trabalho de pesquisa e vislumbrar diferentes correntes teóricas para elucidar os mesmos. Nesse sentido, convém destacar que para a pesquisa que proponho realizar se faz fundante mapear o que se tem a respeito dos descritores/conceitos: sistema educacional, políticas de currículo, profissão docente, doença de professores, saúde emocional docente, saúde emocional do professor e Base Nacional Comum Curricular.

A Tabela 01 indica as Dissertações e Teses identificadas através de cada descritor utilizado na realização do Estado do Conhecimento. Realizamos essa busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em novembro de 2018, a fim de construir a delimitação da minha temática de investigação. Refizemos nova exploração dessa mesma pesquisa, utilizando os mesmos procedimentos, em 28 de julho de 2019, a fim de certificar os resultados encontrados anteriormente e pesquisar a ocorrência de algum novo estudo até o final do período em que propus apresentar os dados (2014-2018). Sendo o período, o único refinamento utilizado para os dados que seguem nessa primeira tabela.

TABELA 1 – DISSERTAÇÕES E TESES POR DESCRITOR TOTAL

Descritor	Dissertações	Teses	Total
Sistema Educacional	1.369	392	1.761
Políticas de Currículo	105	53	158
Profissão Docente	1.017	339	1.356
Doença de Professores	02	01	03
Saúde Emocional Docente	00	00	00
Saúde Emocional do Professor	01	00	01
Base Nacional Comum Curricular	93	22	115
Total	2.587	807	3.394

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Conforme Tabela 1, percebemos que, com este levantamento de dados, feito com os descritores citados, em alguns não se encontrou referências, enquanto que em outros

descritores obtivemos grandes quantidades de resultados. Como resultados, obtivemos referente ao “Sistema Educacional”, 1761 trabalhos, sendo que 1.369 são Dissertações de Mestrado e 392 Teses de Doutorado. Com o descritor “Políticas de Currículo” encontramos 158 trabalhos, sendo 105 Dissertações e 53 Teses. Para “Profissão Docente” localizamos 1356 trabalhos, dos quais 1017 são Dissertações e 339 são Teses. Já com o descritor “Doença de Professores”, encontramos 03 trabalhos, sendo 02 Dissertações e 01 Tese. Para o descritor “Saúde Emocional Docente”, não encontramos trabalhos referentes, por isso, utilizamos o descritor “Saúde Emocional do Professor”, para o qual encontramos 01 Dissertação de Mestrado apenas. Por fim, com o descritor “Base Nacional Comum Curricular”, nos deparamos com 115 trabalhos, sendo 93 Dissertações e 22 Teses.

De todos os trabalhos emergentes dessa busca, entre os anos de (2014 até 2018), totalizamos 3.394 trabalhos, compreendidos em 2.587 Dissertações e 807 Teses, conforme apontado na Tabela 1. A partir desse resultado, aplicamos alguns filtros, são eles: o país da publicação (Brasil), o descritor “todas as palavras”, o idioma (português), a área de conhecimento (Educação). Os resultados desse rastreio, após o uso dos referidos filtros, estão expostos na Tabela 2.

TABELA 2 – TRABALHOS ENCONTRADOS POR DESCRITOR (2014-2018)

Descritor	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Sistema Educacional	120	111	106	116	119	572
Políticas de Currículo	00	00	22	16	16	54
Profissão Docente	00	125	156	176	138	595
Doença de Professores	01	01	00	01	00	03
Saúde Emocional Docente	00	00	00	00	00	00
Saúde Emocional do Professor	01	00	00	00	00	01
Base Nacional Comum Curricular	00	01	06	22	85	114
Total	122	238	290	331	358	1.339

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Ao analisar a busca, percebemos que, para alguns descritores, se manteve o número de trabalhos, enquanto para outros, como por exemplo, “políticas de currículo”, não encontramos

trabalhos entre 2014 e 2015. No descritor “doença de professores”, somente um trabalho em cada ano (2014, 2015 e 2017), sendo ausentes nos demais (2016 e 2018). Quanto ao descritor “saúde emocional docente”, não obtivemos resultados, então, a tentativa foi em “saúde emocional do professor”, para o qual emergiu um trabalho em 2014. Desta forma, alertamos para a necessidade de estudos referente a este âmbito, já que muito pouco se tem explorado nessa vertente. Quanto a BNCC, por ser um programa novo, percebemos sua emergência somente a partir de 2015, sendo gradativamente aumentado, devido à ênfase da Base lançada em uma perspectiva de políticas curriculares inovadoras.

Destacamos que esses são os resultados a partir dos descritores com uso dos filtros apontados anteriormente. A partir desse montante, realizamos um segundo corte, a partir da leitura dos títulos, resultando em 28 trabalhos. Para os quais, a partir da leitura do trabalho completo, 11 possuem relação com a pesquisa aqui proposta, sendo destes, 08 Dissertações e 03 Teses, conforme Tabela 3.

TABELA 3 – TRABALHOS SELECIONADOS PELO TÍTULO E QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA

Descritor	Filtro: Título	Relacionados à pesquisa	Dissertação	Tese
Sistema Educacional	07	01	00	01
Políticas de Currículo	05	02	00	02
Profissão Docente	09	03	03	00
Doença de Professores	03	02	02	00
Saúde Emocional Docente	00	00	00	00
Saúde Emocional do Professor	01	01	01	00
Base Nacional Comum Curricular	03	02	02	00
Total	28	11	08	03

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Desta forma, conforme o exposto, do total de 3.394 trabalhos encontrados na primeira busca, ao utilizar o filtro da área educação restaram 1.339 trabalhos. E, destes, pelo título ficaram 28, dos quais, a partir da leitura do trabalho completo, emergiram 11 trabalhos para

compor o presente estudo. Destes onze trabalhos selecionados, oito são Dissertações e três são Teses.

Vale esclarecer que uma Tese é oriunda da busca pelo descritor “Sistema Educacional” (COSTA, 2016). Com o descritor “Políticas de Currículo” selecionei duas Teses (CRAVEIRO, 2014; RIBEIRO, 2014). Para o descritor “Profissão Docente”, encontrei três Dissertações (MUNARI, 2016; REAL, 2017; MENDES, 2015). Para “Doença de professores”, obtive as Dissertações de Soares (2015) e Pinheiro (2014). Já no descritor “Saúde Emocional de professores” o trabalho realizado por Lima (2014) emergiu em minha pesquisa. E, para a “Base Nacional Comum Curricular” encontrei duas Dissertações (FONSECA, 2018; SILVA, 2018).

Pudemos perceber a pertinência dos dados desta pesquisa, pois ao realizar a busca de conceitos –considerados “chave”–, nas teorias e conhecimento empírico, disponíveis na produção científica e acadêmica, vislumbramos a existência de interesse sobre a temática, mas ainda muito pouco a contribuir substancialmente no âmbito que temos interesse em investigar. Encontramos 3.394 trabalhos que trazem o sistema educacional, as políticas de currículo e temáticas envolvendo o professor, na área da educação, nos últimos cinco anos. No entanto, destes, 11 combinam com a nossa proposta e, portanto, foram selecionados para o presente estudo, conforme anunciado no parágrafo anterior e melhor explicitado na Tabela 04. Destacamos ainda que, dos onze trabalhos selecionados, um se dispõem como determinante na região noroeste do Rio Grande do Sul (PINHEIRO, 2014), justificando a pertinência do estudo sobre a saúde emocional docente frente às políticas de Currículo nesta região.

TABELA 4 – DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS PARA O ESTADO DO CONHECIMENTO

Título	Autoria/Ano	Tipo de Trabalho	Instituição	Descritor
Formação de Sistema Educacional: Montanha-Russa Discursiva, Fuga de Sentidos	Joacir Marques da Costa (2016)	Tese	Universidade Federal de Santa Maria	Sistema Educacional
Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010).	Clarissa Bastos Craveiro (2014)	Tese	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Políticas de Currículo

A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação.	Josete Maria Cangussu Ribeiro (2014)	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Políticas de currículo
Profissional Docente: o ser e o manter-se na docência	Thamiris Christine Mendes (2015)	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Profissão docente
O discurso docente na contemporaneidade: entre as narrativas e as conversações	Fernanda carvalho de Faria Vila Real (2017)	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto	Profissão Docente
Formação de professores: um olhar para a subjetividade docente	Keiti de Barros Munari (2016)	Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo	Profissão Docente
Análise do Binômio Saúde – Adoecimento de Professores e Alunos	Valeria Antonia Benevides Solano Soares (2015)	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Doença de Professores
A interferência das doenças laborais na prática educativa sob a ótica dos professores do Ensino Médio	Jaqueline Marafon Pinheiro (2014)	Dissertação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Doença de Professores
A violência na escola e os transtornos mentais comuns (TMC) em professores de escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes – Pernambuco	Alyne Fernanda Tôrres de Lima (2014)	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	Saúde Emocional do Professor
Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	Daniel José Rocha Fonseca (2018)	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Base Nacional Comum Curricular
Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política	Vanessa Silva da Silva (2018)	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	Base Nacional Comum Curricular

Fonte: A autora, com base nas pesquisas defendidas entre 2014 e 2018, que se encontram disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

A partir desse momento, nos debruçamos em apresentar brevemente o que cada um dos autores selecionados trouxe no seu trabalho, que caminhos os mesmos percorreram

metodologicamente, e/ou que objetivos tinham com o trabalho desenvolvido ou que novidades foram anunciadas em questão de resultados. Buscamos sistematizar esses estudos em blocos, conforme o descritor do qual cada trabalho é oriundo.

Emergente do descritor “Sistema Educacional”, Costa (2016), em sua Tese sobre a “Formação de Sistema Educacional: Montanha-Russa Discursiva, Fuga de Sentidos”, a partir da Análise de Discurso, analisou a relação das políticas educacionais e o dispositivo de gestão (noções de democratização e des/centralização, desmembrando o contexto de possibilidades analíticas). Para Costa (2016), baseado em regras de formação, autorizando dizeres históricos, e que nos afasta da tentativa de saturar e assumir como sistema absoluto. Os sujeitos assumem sentidos alinhados aos dizeres de democracia, “jogo de negociações democrático/neoliberais”, que divergem na trama dos discursos de características próprias, sendo muitas vezes desigual, ao invés de garantir legitimidade. Interpretar é movimentar-se naquilo que está sendo dito, não-dito e já dito na montanha russa discursiva.

Pelo viés das “Políticas de Currículo”, Craveiro (2014), em seu estudo, analisou documentos no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, construindo uma via de acesso a análise dos discursos destes documentos curriculares, para compreender os sentidos abordados à identidade docente, no campo das políticas curriculares, nos processos de discursos pedagógicos e curriculares, referindo estes a complexidade social. A qual articula várias demandas, relações de poder, provisoriedade e contradições nos sentidos defendidos. Segundo a autora, as articulações destas demandas não são defendidas pelas lideranças presidenciais, mas por nomes de lideranças que expressam um conjunto de articulações.

Ribeiro (2014), também se fundamentou na análise documental, em textos legais da esfera jurídico-normativa educacional direcionada a valorização dos profissionais da educação e qualidade educacional, bem como se utilizou de relatórios de pesquisas, teses e documentos de instituições do sistema educacional e sindicais sobre a valorização do trabalho docente, envolvendo o estado do Mato Grosso, no Brasil e no contexto latino-americano. Também considerou resultados estatísticos oficiais referentes ao número de professores e quantidades de horas trabalhadas, resultados de pesquisas sobre o trabalho docente, valorização docente, realizando análises interpretativas e qualitativas com base em referenciais normativos e teórico-conceituais.

Essa mesma autora buscou refletir, em seu trabalho, sobre problemas detectados em termos de organização, quantidade e qualidade das horas trabalhadas diretamente com os estudantes e das horas fora da sala de aula, despendidas nas atividades de planejamento, avaliação, preparo das aulas e formação continuada. Ela tratou da jornada de trabalho, da carreira e da remuneração, efeitos diretos na qualidade dos processos educacionais e na valorização docente. A complexidade dos estudos acerca da jornada de trabalho de professores das escolas públicas, segundo Ribeiro (2014), justifica a necessidade de pesquisas futuras com fundamentos teórico-metodológicos críticos, embasados na ação de comunicação e cultura, visando as estruturas comunicativas e a construção da identidade humana, compreendendo um estudo que permita um olhar sobre as condições de trabalho submetidos e os processos de (des)valorização do professor, reforçando a necessidade de observar a exaustão desse profissional.

No âmbito da “Profissão Docente”, três Dissertações contemplam o estudo aqui apresentado. Uma delas na perspectiva de ser e se manter docente, a outra com foco nos discursos dos professores e a terceira com o viés da formação desses profissionais. A primeira, com abordagem qualitativa (questionário e entrevista), teve como participantes professores em formação continuada pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Paraná, dos núcleos regionais de Ponta Grossa. Com auxílio de softwares e uso da ATD, os resultados apontaram que ser professor transita em três evocações (comprometimento, dedicação e formação) e três categorias (profissional do conhecimento, da incerteza e da transformação), e o “manter-se” professor foi marcadamente pelo significante “transformação”, conforme conclui a autor (MENDES, 2015).

A segunda pesquisa emergente deste descritor, desenvolvida por Real (2017), possui intervenção de contextualização histórica, profissional e identitária sobre a docência, a partir de narrativas. Segundo a autora, a feminização do magistério, aliadas a questão de gênero, foi o ponto mais evidenciado nas falas das professoras, considerando que em meados dos anos de 1990, período em que a maioria destas se formaram, as mulheres precisavam fazer magistério.

Já a terceira pesquisa (MUNARI, 2016) aborda, apoiada no instrumento de medida Q-sort e em questionário de perfil em relatos extraídos a partir da observação participante. A autora pontua que o capitalismo tem gerado um mal-estar na área na formação de professores, criando modelos padronizados, sem contextualização da profissão do professor em sua *práxis*. Os resultados direcionaram para a questão principal do aspecto da afetividade na docência,

justificando para a permanência no magistério e competências comportamentais para a constituição da profissionalização docente em paralelo a formação disciplinar e teórica das licenciaturas, que perpassam à docência, que mesmo inseridos em um ambiente de mal-estar, ainda temos docentes que se mantêm em seu ofício (MUNARI, 2016).

Para o descritor “Doença de professores”, duas Dissertações foram selecionadas. Uma delas com foco no processo saúde-adoecimento em professores e alunos, enquanto a outra foca nas doenças laborais e seus efeitos na prática educativa. A primeira, valendo-se de pesquisa teórica, buscou a compreensão das relações entre a educação escolar e o desenvolvimento psíquico do indivíduo, bem como a necessidade da reestruturação pedagógica da escola, entendendo que a implantação de um projeto político pedagógico que valorize o docente e o discente é condição para o enfrentamento dos desafios impostos na prática pedagógica (SOARES, 2015).

A segunda Dissertação que foca no adoecimento, foi defendida por Pinheiro (2014), tem delineamento qualitativo, descritivo, com pesquisa de campo e bibliográfica. A autora acredita que, desde a idade média, a função de professor vem se transformando, se adaptando, de acordo com as necessidades da sociedade, do que cada povo queria ensinar de sua cultura, ritos, crenças, etc. Com as transformações ocorridas ao longo da história do capitalismo, a escola vem se transformando nas últimas décadas, no que significa imposição da política mercantil aos governos nacionais e à educação. Assim, ela percebe que a qualidade de ensino passou a ser avaliada pelos seus altos índices de produtividade.

Isto exigiu o enxugamento dos profissionais e o corte nos gastos, o que significou o aumento do número de alunos por sala de aula e, conseqüentemente, o aumento do trabalho e de responsabilidade para o professor, levando a uma crescente deterioração da qualidade de trabalho e da qualidade de vida dos mesmos. Ainda para Pinheiro (2014), os professores passaram a ter função de proporcionar um ensino de qualidade dentro de um sistema, que os obriga trabalhar mais, porém, com péssimos salários e em um ambiente muitas vezes precário e com recursos didáticos limitados.

Um diálogo pertinente entre essas duas Dissertações, se refere a alguns dados apontados pelas autoras em seus trabalhos. Segundo Pinheiro (2014), de acordo com uma pesquisa realizada pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS, 2012) com 3.166 professores da rede estadual de ensino do Estado, cerca de 50% dos sujeitos pode apresentar algum tipo de doença emocional e mais de 70% afirma que convive com

preocupações, nervosismo e tensão. Enquanto Soares (2015) indica outra pesquisa, realizada em 2010, pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, sobre saúde e condições de trabalho dos professores daquele contexto, a qual aponta o professor como o sujeito que sofre e adocece dentro e fora das salas de aula.

Apesar de o quinto descritor utilizado ser “Saúde emocional docente”, a única pesquisa emergente do mesmo acaba pendendo para a questão do adoecimento, considerando questões de violência e TMC em professores. Para Lima (2014), a partir de um questionário, que tratava sobre a violência nas escolas e a sua saúde, resultou que esses tipos de transtornos estão relacionados à agressão física e verbal, consumo de drogas e uso de armas de fogo contra o profissional.

Por fim, o último descritor utilizado, referente à BNCC, rendeu dois trabalhos, um voltado para a Análise de Discurso sobre a Base e o outro sobre a análise crítica do texto. O primeiro, então, defendido por Fonseca (2018), se baseia em estudos qualitativos, com levantamento de dados bibliográficos e documentais, levantando que a BNCC, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, surgiu para o cumprimento dos princípios de metas e estratégias educacionais que se encontram dispostos na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE).

Para essa autora, dentro do PNE, a BNCC tem como objetivo fomentar a qualidade da educação básica para atingir médias nacionais exigidas pelo IDEB (Índice de Desempenho da Educação Básica) e, estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a Base Nacional dos Currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. Enquanto que, para Silva (2018), em sua abordagem qualitativa, na perspectiva crítica do texto, percebe a contradição entre o documento e o princípio da democracia ao desconsiderar o pluralismo de ideias e os fundamentos da democrática, participação e transparências amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases.

Com essa breve contextualização do que cada trabalho defendeu, justificamos que sobre o que tínhamos a pretensão de investigar não existe nada ainda publicado, mas que a temática é de interesse da comunidade acadêmica, afinal, inúmeras pesquisas foram feitas com o viés do sistema educacional e da saúde e adoecimento docente. Apesar de alguns distanciamentos, entendemos que os trabalhos selecionados serviram de pano de fundo para contextualizar a pesquisa aqui desenvolvida.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 DELINEAMENTO

O presente estudo de cunho qualitativo, em nível interpretativo, o qual teve a pretensão de analisar [...] os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Nas respostas emergentes deste estudo, se buscou valorizar o significado das escritas dos sujeitos na construção social da realidade, permitindo conhecer as especificidades do cenário investigado, considerando a contextualização e perspectivas dos docentes envolvidos nesta ação, possibilitando assim, que a realidade fosse revelada mediante os significados disponibilizados pelos sujeitos, reconhecendo as subjetividades imbricadas nesse processo.

A pesquisa qualitativa se origina das ideias que propunham perspectivas alternativas para a compreensão do real, segundo Triviños (1987, p. 128), esse tipo de pesquisa “[...] tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave”. O autor considera ainda, mesmo sendo a concepção marxista, o qual o materialismo histórico dialético da realidade, que capta o movimento da história, respeita o ambiente como condicionante do objeto investigado, o pesquisador tem o importante papel de levar as reflexões dessas articulações em sua investigação. Fundamentando-se no movimento, tanto do mundo exterior, como do pensamento humano.

Ainda para Triviños (1987), só existe dialética se houver movimento e só há movimento se existir processo histórico. A realidade traz consigo todas as contradições, conflitos e transformações evidenciadas, as ideias são de fato reflexos do mundo exterior e vivenciadas pelos sujeitos, e, por isso as ideias independem do pensamento, são representações do real.

3.2 PARTICIPANTES

Foram convidados a participar do estudo professores que lecionam na rede pública estadual de ensino médio da região noroeste do Rio Grande do Sul, assistidas pela mesma CRE, na qual eu trabalho. Na ocasião de projetar a pesquisa em questão, a referida região possuía vinte e oito escolas que contemplam o nível médio de ensino. Destas, vinte e seis são regulares e duas são indígenas. Até a realização da pesquisa, duas escolas encerraram suas atividades e optamos por trabalhar apenas com as escolas regulares, por uma questão de contextualização. Sendo assim, vinte e quatro escolas foram almejadas a participar desta pesquisa.

Tendo em vista a contextualização necessária à pesquisa e o fator tempo, foram convidados a participar, de cada escola, um/a professor/a que tivesse, preferencialmente, 25 anos de profissão⁶, que conforme Huberman (2013) é considerada a fase da serenidade e do distanciamento afetivo na profissão, permeada também pelo conservantismo e antecedendo a fase do desinvestimento/saída/aposentadoria da profissão. A opção em trabalhar com professores com mais tempo de profissão ocorreu, justamente, por estes terem acompanhado as mudanças que envolvem as políticas de currículo, especialmente, a implementação das novas exigências propostas na BNCC. Vislumbrando, assim, a necessidade de questionar sujeitos que vivenciaram a escola antes, durante e após tais mudanças legais.

Convém destacar que para desenvolvimento da pesquisa, tivemos autorização prévia da coordenadora da CRE em questão e dos/as diretores/as de cada uma das escolas. Cada diretor/a ao autorizar o desenvolvimento da pesquisa, repassou uma lista com nome e e-mail dos/as professores/as que tinham o tempo mínimo de profissão, apontado anteriormente.

A partir dessa lista, fizemos contato com um/a professor/a de cada escola, via e-mail pessoal. Quando um/a não respondia ou se recusava a participar, outro/a professor/a da lista era convidado e, assim, sucessivamente, até que se esgotassem as possibilidades, mas na tentativa de conseguir a participação de um/a docente por escola, independente de gênero e idade cronológica, considerando apenas o tempo de profissão, a disponibilidade e o aceite em participar da pesquisa.

3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para esse estudo, o instrumento de pesquisa foi o questionário⁷, enviado via e-mail, em formato Word. O questionário tem dois eixos. O primeiro com questões sociodemográficas (questões um a nove, contemplando idade, estado civil, filhos, formação, tempo de profissão), para compreensão frente a subjetividade de suas relações. O segundo com questões laborais (dez a vinte e quatro, referindo-se a carga de trabalho, fatores relacionados ao trabalho, (in)satisfações na docência, impactos do sistema educacional no fazer docente, formação profissional frente ao novo quadro de ação), voltadas a informações interpessoal profissional.

Desta forma, o questionário apresentado foi organizado de maneira a permitir uma leitura do quadro docente, que contribuísse para a compreensão deste cenário, no qual o

⁶ O que precisou ser flexibilizado, conforme apontamos no item 3.4.1, que trata da coleta dos dados, devido a pandemia que assolou o país e o mundo.

⁷ O modelo do questionário aplicado está disponível no apêndice A.

professor pudesse se espelhar e agregar desta ferramenta de cunho metodológico, fazendo um mapeamento do ambiente de trabalho em que está inserido e desencadeando uma compreensão das emoções e sentimentos existentes. Esse movimento possibilitou visitar sua história profissional, suas emoções e permitir um momento de escrita de si mesmo, agindo de forma positiva frente a um olhar de enfrentamento desta situação e, das situações que emergiram a partir da escrita sobre suas vivências e rotina.

Em vista disso, o questionário inicia com perguntas de caráter sociodemográficos. Posteriormente, seguidas de reflexões frente ao seu trabalho da relação deste com a saúde, articulando campos dos saberes com esferas da realidade, contemplando à particularidade sem perder a dimensão da totalidade e efetivando educação e trabalho, buscando suporte para fundamentar a compreensão do trabalho docente e a valorização profissional.

As questões são de respostas algumas fechadas, outras abertas e, ainda, outras mistas, permitindo, assim, descrever as características e determinadas variáveis do grupo. Assegurado o anonimato e a liberdade em aceitar ou não participar da pesquisa, o preenchimento do questionário respeitou a Resolução nº 466/2012, que trata das questões éticas da Pesquisa, e a Resolução nº 510/2016, que defende tais preceitos éticos dentro da perspectiva das pesquisas realizadas no Contexto das Ciências Humanas e Sociais, e, ainda, obedeceu às disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Foram consideradas suas escritas como respostas orientadoras para contrapor com pesquisadores e autores e obter dados “reais”, perante o posicionamento do profissional que enfrenta diariamente o contexto sala de aula e participa das políticas curriculares da escola, em construção com base nas habilidades da BNCC. Os professores manifestaram, frente as suas emoções e sentimentos, sua subjetividade de professor educador, permitindo dados puramente investigativos, com o grupo, sendo este recurso metodológico qualitativo, considerando informações que remetem a uma investigação reflexiva sobre a relação do cenário educacional com a saúde emocional do professor.

Conforme Moraes e Galiazzi (2016, p. 119), “[...] produções escritas dessa natureza devem ser compostas de descrição, interpretação e argumentação integradora”. A Análise Textual Discursiva⁸ representa a construção das interpretações pessoais que cada pesquisador

⁸ Esse é o método de análise adotado para tratamento dos dados oriundos da pesquisa ora proposta. Abordo mais a esse respeito na sequência do texto (item 4.4.2).

faz frente ao seu objeto de estudo, sempre com fidelidade e respeito para com as informações obtidas (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Assim, ao realizar esse tipo de análise, a seriedade que demarcou a confiabilidade dos resultados, se concretizou pela intensidade da absorvência da investigação na contabilização da análise, em um processo de triangulação entre as próprias fontes da investigação. Além das assinaturas da Coordenadora da referida CRE e dos/as diretores/as, os participantes preencheram eletronicamente o TCLE. Com isso, ressaltamos a questão de segurança, de anonimato e de validade que foram seguidas, pelos próprios entrevistados, a partir de devolutivas do material aos mesmos, a fim de lerem e autorizarem ou não seu uso, fazendo as devidas alterações quando solicitado.

O questionário foi criado por mim e pela Orientadora da presente dissertação, com base na proposta que a mesma desenvolveu em sua Tese de Doutorado (TIMM, 2018). Convém destacar que os dados coletados foram mantidos em sigilo, estão armazenados eletronicamente (e-mail) e serão descartados/excluídos após o período de cinco anos da defesa. Os dados foram e sempre serão tratados no anonimato –adotando nomes fictícios para análise e apresentação dos resultados– e utilizados apenas para fins acadêmicos. Ao final da pesquisa, como forma de devolução da pesquisa aos participantes, encaminharemos uma cópia online da dissertação, individualmente, por e-mail.

3.4 PROCEDIMENTOS

3.4.1 Coleta dos dados

Os dados foram coletados, com base em Minayo (2001), seguindo três finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, responder ao problema de pesquisa e às questões norteadoras e ampliar o conhecimento acerca da temática. O questionário foi enviado, via e-mail pessoal, logo após o projeto ser qualificado e aprovado pelo comitê de ética. Os participantes tiveram o prazo de um mês, a contar do envio, para fazer a devolução do questionário preenchido, assegurando o sigilo entre os docentes.

Antes do envio do questionário aos participantes, o projeto de pesquisa passou por exame de qualificação e, após aprovação, foi encaminhado, via Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da URI/FW. Destacamos que a coleta foi feita mediante autorização pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) –em que as escolas da região estão inseridas– e pela direção de cada uma das escolas, as quais já tinham dado aval,

mediante termo assinado/carimbado, exigindo apenas os cuidados éticos expressos já no projeto que originou a presente Dissertação.

Conforme exposto no item 3.2, referente aos participantes da pesquisa, os contatos foram feitos via e-mail pessoal. Foram convidados a participar, de cada escola, um/a professor/a que tivesse no mínimo 25 anos de profissão⁹, tendo em vista estes terem vivenciado a escola nos momentos que antecedem e sucedem a implementação de novas políticas de currículo e as novas exigências propostas.

Cada diretor/a ao autorizar o desenvolvimento da pesquisa, repassou uma lista com nome e e-mail dos/as professores/as que tinham esse tempo mínimo de profissão. A partir dessa lista, fiz contato com um/a professor/a de cada escola, via e-mail pessoal. Quando um não respondia ou se recusava a participar, outro/a professor/a da lista era convidado e, assim, sucessivamente, até que se esgotassem as possibilidades, mas na tentativa de conseguir a participação de um/a docente por escola, independente de gênero e idade cronológica, considerando apenas o tempo de profissão, a disponibilidade e o aceite em participar da pesquisa.

A ideia inicial era fazer com um de cada escola, via email. Caso não conseguíssemos, cogitamos a ida até cada uma das escolas nas quais faltassem docentes a responder, vislumbrando atingir a meta proposta. Porém, a questão do COVID-19¹⁰ que assolou nosso País, inviabilizava nosso acesso físico. Por esse motivo, seguimos insistentes por meio eletrônico e, considerando todo o contexto formado pela quarentena já almejávamos conseguir minimamente 50% dos retornos. Abordaremos um pouco mais a esse respeito no capítulo referente a análise e discussão dos dados, já que de certa forma, a pandemia trouxe consequências a prática docente e pode ter impactado em algumas respostas.

Consideramos também que em virtude de muitos profissionais estarem presentes no grupo de risco, devido o COVID19, ficou ainda mais estreita nossa função de dar conta da proposta. Precisamos nos voltar a uma proposta nova de participação do profissional que estivesse na escola. Ancoramos a participação dos sujeitos, frente atuação funcional por mais

⁹ Nos casos em que não tinha nenhum/a professor/a com esse tempo de docência em alguma(s) escola(s), foi solicitado que respondesse aquele com maior tempo de profissão que nela(s) estivesse(m) atuando. O critério então era que tivesse o mínimo de 5 anos de atuação para que suas escritas vislumbraassem ao menos o período de implementação dessas novas políticas.

¹⁰ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomática e quadros graves. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em 26 de setembro de 2020.

de cinco anos e, se pudesse se dispor a responder o questionário, já que as exigências de algumas perguntas seriam frente aos últimos cinco anos de trabalho docente. Encontramos várias dificuldades, mas, fomos ajustando, mantendo o rigor ético e acadêmico da pesquisa proposta.

Julgamos ser importante ressaltar, ainda, que todos os questionários foram respondidos por livre escolha/aceite do docente participante, respeitando e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20. Além disso, todos os questionários foram precedidos pelo preenchimento eletrônico de TCLE, permitindo ao mesmo a desistência de participação a qualquer momento prévio a defesa final, apresentando os critérios de inclusão e exclusão, bem como os riscos e benefícios ao participar da pesquisa.

3.4.2 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), baseada em Moraes e Galiazzi (2016). Conforme os autores, a ATD objetiva buscar diferentes (re)leituras do fenômeno investigado, valorizando, sempre, a perspectiva e o olhar dos sujeitos. Esse método de análise utiliza as categorias como forma de focalizar o todo por meio das partes, sendo considerado um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que se examina, de acordo com quatro etapas: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, captação do novo emergente e processo de auto-organização textual. Segundo os autores, quando se conhece a priori os temas da análise, separam-se as unidades de sentido de acordo com mesmos (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Para esta pesquisa, foram estabelecidos alguns temas de análise, para desta forma, elaborar o questionário. No entanto, outros elementos foram trazidos à discussão, tendo em vista as categorias que emergiram nas respostas dos docentes que responderem aos questionários. Para Moraes e Galiazzi (2016, p. 109):

[...] o processo de produção de categorias emergentes dá-se a partir de análises indutivas. A indução analítica (LINCOLN; GUBA, 1985) é um modo de chegar a um conjunto de categorias indo das informações e dados para classe de elementos que têm algo em comum. É um movimento que vai dos elementos unitários e específicos para aspectos abstratos e gerais, as categorias.

Desta forma, para Moraes e Galiuzzi (2016), quando se adota a análise indutiva na sua pesquisa científica, o pesquisador não poderá partir de hipóteses *a priori*. As mesmas deverão ser construídas ao longo do percurso da pesquisa, em forma de hipóteses de trabalho. Isto por se tratarem de categorias emergentes, não podendo assim estarem previstas de antemão, mas sim, construídas a partir dos dados e informações obtidos por meio da pesquisa em curso.

Considerando o contexto qualitativo da pesquisa –neste método de análise–, a categorização¹¹ estabeleceu relações das vivências no meio com os sistemas de conhecimento expressos pela escrita, estabelecendo a ponte entre as vivências “concretas¹²” dos docentes e as abstrações que foram elaboradas por meio dos conceitos. Essa ponte entre vivências e conceitos será descrita por uma sequência de passos classificatórios, o que conduzirá a um conjunto de categorias, reunindo elementos semelhantes, exigindo uma atenção permanente aos objetivos e metas da pesquisa, organizando um processo de criação, ordenamento, organização e síntese.

Nesta análise, segundo Moraes e Galiuzzi (2016), se enfatiza a interpretação e a subjetividade. Consideram-se, também, os contextos de produção e de natureza histórica dos processos de constituição de significados, procurando atingir a vertente subjetiva e indutiva para ter resultados mais criativos e originais, relacionando a linguagem e sua constituição, não havendo sentidos objetivos, já que seus significados serão permanentemente (re)construídos.

Justificamos a escolha pela ATD por todo o contexto ora exposto, tendo em vista a pertinência da mesma no âmbito das pesquisas de viés qualitativo. Outro motivo pela escolha desse método de análise deu-se pela sua possibilidade de contribuir para a compreensão do fenômeno investigado na sua singularidade e na sua complexidade. A ATD se alimenta de textos e, no caso da presente pesquisa, os mesmos foram produzidos pelos próprios participantes ao responderem o questionário. A partir de um viés interpretativo, como mencionado anteriormente, a ATD, composta por critérios de validação e por rigorosidade na análise, permitiu realizar diferentes (re)leituras do material/texto investigado, considerando e valorizando sempre a perspectiva apontada pelo participante.

¹¹ “Categorizar é reunir o que é comum. Corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações da pesquisa, concretizada por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum. A categorização constitui um processo de classificação em que elementos de base – as unidades de significados – são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados”. (MORAIS; GALIAZZI, 2016, p. 97).

¹² Com base no que ele escreverá sobre si e sobre sua prática.

4 DELINEAMENTO TEÓRICO

No delineamento teórico, buscamos embasar o sistema educacional, o percurso histórico do sistema educacional no contexto brasileiro, bem como as políticas de currículo e derivações de competências. Também, definimos teoricamente conceitos pertinentes a profissão docente, a pessoa do professor e suas potencialidades e, por fim, a saúde emocional docente, o processo saúde-adoecimento na profissão docente, a qualidade de vida do docente e as habilidades do professor para o século XXI.

4.1 SISTEMA EDUCACIONAL

Na oportunidade de esclarecer a noção de sistema educacional, iniciamos a partir da definição de conceitos na sua etimologia, para podermos nos referir a compreensão deste, conforme afirma Saviani (2000, p. 26):

Após o exame que se fez com o auxílio de diversos dicionários e enciclopédias, chegou-se à conclusão de que tal enfoque levaria a considerar a educação sistemática como uma pluralidade de setores unificados entre si harmonicamente: um conjunto de partes organicamente relacionadas entre si. Fazendo abstração dos problemas concretos e das formas específicas que determinam o relacionamento entre as partes, essa concepção denuncia o seu caráter intelectualista.

Sistema então são ideias, conjunto, unidade, recursos, ou seja, significa tudo o que se une em torno de uma intenção, de uma unidade, de um conjunto, de recursos e que faz existir uma relação entre esses elementos, isso forma um sistema. Nesse sentido, conforme Costa (2016, p. 126) sobre a existência de um sistema educacional no Brasil “é um tema ainda em aberto, suscitando múltiplos debates na contemporaneidade”. O Brasil tem há muitos anos, desde o Brasil República, tentado criar um sistema educacional, a partir de políticas públicas, de infraestrutura, de legislação, mas os resultados nem sempre foram os desejados porque, talvez, esse sistema de fato nem exista.

Para Saviani (2000), sendo o Brasil um país de grandes dimensões, para que se fale e se escreva sobre sistema educacional são necessárias, três condições: ter compreensão da realidade e das dificuldades de cada região; analisar a realidade da estrutura e dos recursos disponíveis; e, possuir conhecimento teórico sobre a história da educação. Percebemos, aqui, que se essas condições são necessárias para criarmos um sistema educacional, e, ao verificarmos as regiões brasileiras, como por exemplo, sudeste e nordeste, encontram-se muito diferentes nas suas particularidades, em termos de costumes, condições sociais,

aspectos econômicos e, como o neoliberalismo, é influenciado pelo fator econômico, investir em educação, muitas vezes, é investir em infraestrutura.

Desta maneira, para Costa (2016), as indagações sobre educação, políticas públicas, trabalho docente, gestão educacional, qualidade de ensino, sistema educacional, regimento escolar, plano de estudos, doença emocional de professores, entre outros, ampliam e aguçam as indispensáveis não certezas. Percebemos nesta colocação, que não se tem mais certeza dos referenciais teóricos, metodológicos, epistêmicos, pois, para compreendê-los, se faz necessário se portar no seu momento histórico.

Diante desse panorama, questionamos: qual é a tecnologia que se tem disponível neste meio educacional e na formação de professores? Qual é a estrutura que se tem para trabalhar e construir, e o que desenvolvemos em termos educacionais, se aquilo que temos desenvolvido são pontos teóricos como na estrutura de currículo, de teorias, de diretrizes? Somente quando integrarmos todas essas condições poderemos falar de um sistema educacional, caso contrário temos uma estrutura educacional.

4.1.1 Percurso histórico do sistema educacional no contexto brasileiro

Os primeiros indícios de educação no Brasil, surgem das práticas religiosas e culturais dos diversos povos indígenas que habitavam as terras brasileiras. Para Bôas (2008), o modelo catequético de educação implantado por aqueles religiosos perdurou por 210 anos e deixou fortes marcas na cultura brasileira. A educação na época era basicamente lúdica, participativa e liberal, pois a estratégia da coroa portuguesa, para ajustar seus interesses com pouca resistência indígena, foi a de enviar jesuítas na expedição de colonização portuguesa, em 1549. Chegavam ao Brasil com técnicas pedagógicas de sensibilização e aprendizagem, para converter com suas ideias, os índios, à fé católica.

Em 1760, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do território brasileiro, e um novo modelo de educação é imposto, este, voltado aos interesses da Colônia Portuguesa, ocasionando um total rompimento com o modelo estabelecido pelos jesuítas, aplicado a fé dos católicos (BELLO, 2001). Ainda, para, com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil em 1808, Dom João VI construiu um novo modelo de educação, pois funda academias militares, escolas de direito e medicina, a biblioteca real, o jardim botânico e a imprensa régia.

Com a independência do Brasil de Portugal, em 1822, com as inúmeras promessas de Dom Pedro I dizendo de que iria impulsionar a educação no Brasil, não acontece tão logo.

Somente em 1824 é que se cria a primeira constituição no Brasil, pregando que a instrução primária seria gratuita a todos os brasileiros, sendo que em 1834 insere-se as províncias responsáveis pelo ensino primário e secundário, mas nada acontece por um grande período.

Em continuidade deste caminho, mesmo com a proclamação da República, não se criam movimentos, surgem também várias tentativas de reformas (BELLO, 2001). Sendo que a partir da revolução de 1930, com a inserção da produção capitalista, chega para fomentar o mercado competitivo, demandando em recursos humanos mais especializados, cria-se o Ministério de Educação e Saúde, pelo decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, regulamentando universidades brasileiras (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 18).

Com a implantação do Estado Novo, com Vargas no poder, em 1937, define-se o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a nova Constituição dedicou bem menos espaço à educação, mas incluiu a questão social e combateu a subversão ideológica, se torna propedêutica, prepara para o vestibular. Enfim, reconhece o lugar e a finalidade da educação e da escola. De um lado, a formação da cidadania e da força do trabalho e, por outro lado, submissa aos desígnios do Estado.

A educação formal, passa por grandes discussões, neste período, chamado Nova República (1940 a 1963), destacando-se os chamados movimentos de educação popular. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), com atuação de militantes e intelectuais, preocupados com questões educativas, norteadas por dois objetivos nítidos: por um lado a alfabetização, contribuindo para a conscientização política e, por outro, a finalidade eleitoral imediata para aumentar o número de eleitores, sendo implantado o método de alfabetização de adultos por Paulo Freire.

Por conseguinte, as décadas de 1960 e 1970, um poder executivo hipertrofiado e repressor controla os sindicatos, os meios de comunicação e a universidade. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 32-34):

A censura, os expurgos, as aposentadorias compulsórias, o arrocho salarial, a dissolução de partidos políticos, de organizações estudantis e de trabalhadores chegam para ficar. [...]. Pouco mais tarde introduzir-se-ia também a prática de tortura. Com esses recursos os militares, de fato, contiveram a crise econômica, abafaram a movimentação política e consolidaram os caminhos para o capital multinacional. [...] passando a educação para a formação de 'capital humano'.

Percebemos que desde o início da história do Sistema Educacional no Brasil, muitos movimentos foram acontecendo, e fazemos aqui um recorte, abarcando na história a partir da década de 1980. Segundo Saviani (2000), o Brasil tem construído uma estrutura educacional, que seriam os níveis, as modalidades, inclusão, leis, programas, currículos apresentados na “coluna vertebral”, da educação no Brasil que seriam a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996.

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Básica tem caráter obrigatório. Ou seja, é dever dos pais ou responsáveis que as crianças e adolescentes concluam a educação básica, assim como é dever do Estado oferecer essa educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu Art.2º, determina a educação como dever da família e do estado. Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No inciso VII desse artigo, estabelece como princípio a valorização do profissional da educação escolar. (RIBEIRO, 2014, p. 68)

Dentre os documentos norteadores das políticas educacionais, a primeira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação –Lei n.º 9.394 de 1996, conhecida como LDB. Segunda, são as diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, que determina que a educação básica é um direito de todos os cidadãos. Essas diretrizes autorizam que as esferas governamentais conduzam e mantenham os programas educacionais, que são pensados a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Fonseca (2018), sancionada pela presidenta Dilma Rousseff¹³, a BNCC surgiu para o cumprimento dos princípios de metas e estratégias educacionais que se encontram dispostos na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE). Dentro do PNE, a BNCC tem como objetivo fomentar a qualidade da educação básica para atingir médias nacionais exigidas pelo IDEB (Índice de Desempenho da Educação Básica) e,

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, Meta nº 7, Estratégia 7.1).

¹³ Ex-presidenta do Brasil (2011-2016).

Cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios planejar, financiar, manter e executar políticas de ensino que estejam de acordo com a BNCC, a LDB e as diretrizes constitucionais. Além dessas leis, vários órgãos são responsáveis pelo funcionamento do nosso sistema educacional. A nível federal, temos: Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE). Já no âmbito estadual, assim como o Distrito Federal, as decisões sobre o sistema de educação ficam a cargo das Secretarias Estaduais de Educação (SEE), dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e Delegacias Regionais de Educação (DRE). E, em nível municipal, quem coordena a educação são as Secretarias Municipais de Educação (SME) e os Conselhos Municipais de Educação (CME).

O Art. 2º da LDB afirma que a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é desenvolver pessoas para exercerem a cidadania e qualifica-las para o trabalho. Além disso, a LDB define que existem duas categorias de ensino: a educação básica¹⁴ e a educação superior¹⁵. A educação básica é hoje um objeto de múltiplos interesses, encontra-se em uma sociedade que carrega o peso da desigualdade social e econômica, tornando um desafio à oferta da educação para todos, mas também a garantia da qualidade desta oferta, tendo como consequências um modelo de produção capitalista que influencia diretamente nas políticas públicas educacionais, voltada para uma sociedade de direitos, mais justa e democrática.

Após a aprovação da LDB de 1996, percebemos uma abordagem mais efetiva no contexto da educação, pois o assunto começou a aparecer nas mídias e envolvia docentes, discentes, pais e a sociedade em geral, mobilizando também o setor público, econômico e os responsáveis pela gestão da Educação. A partir desta, muitas políticas e programas foram criados e, estão sendo criados e incorporados ao dia a dia escolar.

Talvez sejam respostas do desejo de uma educação emancipatória, segundo Adorno (1995), emancipação parece ser evidente numa democracia. Colocando que podemos nos emancipar intelectualmente, chamando isso de “indústria cultural”, como aniquiladora da nossa individualidade, uma vez que esta nos manipula, interfere em nossas vidas, impedindo

¹⁴ **Educação Infantil** - creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) – É gratuita, mas não obrigatória. É de competência dos municípios. **Ensino Fundamental** - anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano) – É obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o ensino fundamental. **Ensino Médio** – (do 1º ao 3º ano). É de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não.

¹⁵ **Ensino Superior** – É de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior.

uma formação intelectual, nos dando impressão de liberdade de escolha. Propõe uma educação para a contradição e resistência, não permitindo sermos reféns de um sistema.

Segundo Pertuzatti e Dickmann (2016, p. 115), são tantos movimentos sociais e lutas que incrementam a história da educação brasileira, na busca de uma qualidade por e para todos, de uma formação social mais justa, igualitária, autônoma, solidária, democrática, crítica e reflexiva, decorrentes de muitos estudos e persistência daqueles que acreditam em uma sociedade mais humana, que respeita a adversidade, acordando um caminho para a tolerância, a compreensão, o respeito e o combate às desigualdades sociais.

Para Mosé (2013, p. 28), entre os séculos XVIII e XIX, a euforia científica, que nasce da “liberdade de pensamento”, revolucionou as relações humanas e sociais, oportunizando abertura ao capitalismo, surgindo a classe de operários e proletariado, exigindo um novo saber, o marxismo, capaz de derrubar estruturas cristalizadas. No século XX, estados sofrem ruínas, guerra fria marcada pela consciência política. Com o surgimento da sociedade em rede, nascida do conhecimento técnico, século XXI, inicia-se uma nova sociedade. “Antes recebíamos os valores prontos; hoje, com a crise de valores, temos de aprender a cria-los” (MOSÉ, 2013, p. 31).

Podemos perceber que as políticas de currículo precisam ser mudadas, para poder acompanhar a nova sociedade em que se convive. O Sistema Educacional Brasileiro, necessita ter novos programas, com olhar inovador e participativo. Deste apontamento é que se oportuniza novas regras, novos rumos frente as políticas de currículo, pois se considera a LDB (BRASIL, 1996) como espelho para todas as instituições escolares e, a partir desta, a BNCC (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular Gaúcho (BRASIL, 2018) são aprovados no Rio Grande do Sul, oportunizando uma nova forma de direcionamento de metodologia na educação.

4.1.2 Políticas de currículo: BNCC

As políticas públicas educacionais são de extrema importância para o país, pois é devido a elas que a educação vai se definindo, se moldando e se transformando. Quando pensadas e construídas em conjunto, respeitando-se territórios e sendo analisada por toda a comunidade escolar, pelo bem comum, com a pretensão de elevar a qualidade de ensino e não somente a permanência do educando na escola, poderão contribuir para reduzir a desigualdade, podendo gerar um crescimento e uma emancipação social.

Para Mosé (2013, p. 22), “Nunca fomos tão incapazes de conviver, tão incapazes de seguir um acordo, tão incapazes de viver”. Uma nova fase se abriu, com as tecnologias. Segundo Pérez Gómez (2015, p. 14), “Vivemos na aldeia global e na era da informação”, revolução da informação, pode-se chamar de escravidão moderna, pois, para Mosé (2013, p. 23), “as inovações tecnológicas colocaram em questão a estabilidade do mundo”. Percebemos, nesse sentido, que as pessoas estão vivendo de forma cada vez mais irrelevante e imediatista, tentando acabar com aquilo que não se consegue transformar.

Essa é uma época de rápidas mudanças. Para Mosé (2013), a sociedade do conhecimento, em tempo real, pela rede, oportuniza também fragilidades e instabilidade frente as relações humanas, sendo atrativo, não mais o produto, mas os valores e conceitos que agrega. Ao mesmo espaço de tempo que se faz uso da tecnologia para um futuro melhor, aportamos de violências e desgaste ambiental severos.

Não é mais o executivo de meia-idade racional e frio, ou o líder cheio de títulos e diplomas a imagem do homem bem-sucedido, mas o jovem criativo, bem-formado e ousado, que relaciona muitos dados e faz inusitadas sínteses, que lê o presente, que sabe lidar com conflitos, que sabe trabalhar em grupo e que, principalmente, se sente estimulado e provocado diante de desafios. Além de a inovação ser o motor da economia, os impasses ambientais, sociais e econômicos exigem uma geração criativa e ousada, capaz de lidar com grandes problemas e solucioná-los (MOSÉ, 2013, p. 25).

Esta forma de comportamento no mundo contemporâneo, exige mudanças severas em todas as esferas da educação, para que possa dar oportunidade de o educando interagir em seu local e saber administrar esta nova exigência. Para Pérez Gómez (2015, p. 14), “uma pessoa pode acessar na rede a informação necessária”. Ao mesmo tempo em que, no quesito educacional, consideramos “perigoso” delegar à rede o trabalho que deveria ser realizado na escola. No entanto, não é só o acesso desenfreado às informações, pelos alunos e sem um controle que me preocupam. A defasagem de formações aos docentes, infraestruturas inadequadas nos ambientes escolares, currículos e metodologias que pouco interagem com o público deste século XXI, exigem rapidez e mudanças urgente frente as políticas curriculares.

Esteve (2003) defende que o trabalho docente é afetado pelas contínuas mudanças sociais, caracterizando-o como uma profissão em contínua evolução. E, nesse interim, Timm (2018, p. 99) esclarece que “Essas mudanças podem gerar uma crise de identidade, já que as mesmas afetam a aspectos considerados substanciais para compreender a profissão”. Para Pérez Gómez (2015, p. 15) “as confluências de mudanças tão significativas e radicais estão

moldando o novo metacontexto que modifica as instituições”. A era da globalização exige mudança em todas as estruturas de poder, pois mudou radicalmente a maneira de viver, de comunicar e de trabalhar.

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento que chega, com caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE. A partir da BNCC se passa a necessitar uma nova postura do docente, frente as metodologias atribuídas até então, sugeridas por Bacich e Moran (2018), metodologias ativas para uma educação inovadora.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018).

As competências do século XXI, segundo a BNCC (2018), dizem respeito a formar cidadãos mais críticos, com capacidade de aprender a aprender, de resolver problemas, de ter autonomia para a tomada de decisões, cidadãos que sejam capazes de trabalhar em equipe, respeitar o outro, o pluralismo de ideias, que tenham a capacidade de argumentar e defender seu ponto de vista. A sociedade contemporânea impõe um novo olhar a questões centrais da educação, em especial: o que aprender, para que aprender, como ensinar e como avaliar o aprendido.

Para Bacich e Moran (2018, p. XVI), “os estudantes do século XXI, inseridos em uma sociedade do conhecimento, demandam um olhar do educador focado na compreensão dos processos de aprendizagem e na promoção desses processos por meio de uma nova concepção [...]”. As competências do século XXI, segundo a BNCC (2018), subentendem a formação de cidadãos críticos, criativos, participativos e responsáveis, capazes de se comunicar, lidar com as próprias emoções e propor soluções para problemas e desafios. Essas competências guiaram a elaboração da BNCC e implicam em uma dissociação da escola do passado, que valoriza a memorização de conteúdo.

A partir disso, é proposto o início de um novo trabalho, o qual precisa ser organizado e discutido com vistas a atender as diferenças regionais do ensino na BNCC (2018). A Secretaria de Educação de cada estado e município deverá incluir, em seus currículos, conteúdo específicos –como a História e a Geografia da região ou as tradições específicas dos povos indígenas daquele estado, por exemplo–, configurando a chamada base diferencial.

Isto vem de acordo com a estratégia do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1998, p. 5954) e, portanto, “[...] contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária”. Ao considerar esse enfoque, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 13) mostra que as decisões pedagógicas devem ser direcionadas para o desenvolvimento de competências, isto é, deverão “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e “saber fazer” (resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Portanto, a BNCC (BRASIL, 2018), almeja agrupar conteúdos básicos, que devem ser ensinados em todo o país e que correspondem ao currículo mínimo obrigatório de todas as escolas. “Essa orientação induziu a concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual de cada escola e do seu alunado” (BRASIL, 2018, p. 11). Este foi traçado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na década de 1990, e revisado em 2000 (BRASIL, 2018, p. 11).

Em consequente, as escolas poderão contribuir ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP) aquilo que for característico de sua comunidade, sem abandonar os direitos dos alunos, previstos na BNCC (BRASIL, 2018), a qual servirá de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Nesse sentido,

Integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 08).

Ainda, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), “espera-se que esta ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p. 8). Assim –nos âmbitos federal, estadual e municipal–, para

além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC (BRASIL, 2018) é instrumento fundamental.

Portanto, este documento registra, que ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018), devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A Base Nacional (BRASIL, 2018) é um documento que aprimora o andamento da educação, pois vem a nortear o que deverá ser ensinado nas escolas do Brasil, contemplando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Uma ação que surge como espécie de referência dos principais objetivos de aprendizagem em cada nível de formação, não sendo uma espécie de currículo, mas sim, uma ferramenta que orientará na elaboração do currículo escolar, sem desconsiderar a individualidade metodológica, cultural, social e regional de cada espaço educativo.

Proposta elaborada por uma comissão de especialistas, em junho de 2015, e lançada no Portal da BNCC (BRASIL, 2018), em julho do mesmo período, fez-se a divulgação do texto. Em setembro de 2015, abriu-se espaço para as contribuições do público, até 15 de março de 2016, concluindo a primeira consulta (mais de 12 milhões de contribuições) e, a partir delas, fez-se revisão do documento. A segunda versão da BNCC (BRASIL, 2018), foi publicada em maio de 2016, iniciando então os vinte e sete Seminários, articulados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), nos meses de junho e agosto de 2016, com o objetivo de receber contribuições relevantes de alunos, professores, especialistas, coordenadores e instituições para melhorar ainda mais o documento, havendo participação de mais nove mil pessoas.

Em setembro de 2016, o documento preliminar que sistematizou os Seminários realizados foi entregue ao Ministro de Educação, Mendonça Filho. Contendo as principais observações feitas pelos educadores, apresentando uma linguagem confusa e genérica do documento, que na teoria deveria ser claro e conciso. Após este ato, o MEC anuncia uma medida que separava a BNCC em duas partes, uma à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e a outra relativa ao Ensino Médio.

Em seis de abril de dois mil e dezessete, anuncia-se a terceira versão da Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Passando por mais um processo de discussões e

ajustes e uma nova versão foi aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação em dezembro de 2017. Quanto ao Ensino Médio, lançado em 03 de abril de 2018, sendo que em 02 de agosto de 2018 são chamadas 28 mil escolas públicas e particulares e 509 mil professores, para debater a proposta da BNCC (BRASIL, 2018) para educação Básica, sendo este dia chamado de “dia D”.

A BNCC (BRASIL, 2018), vem a estabelecer objetivos de aprendizagem que cada instituição quer contemplar, por meio das competências e habilidades essenciais, já o currículo deve determinar como os educadores irão alcançar estes objetivos, articulando e traçando estratégias pedagógicas adequadas ao seu ambiente escolar que devem ser seguidas por toda a escola.

A Base Nacional Comum Curricular, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 7)

Portanto, a BNCC (BRASIL, 2018) é uma ferramenta que visa unificar as referências e influências de cada instituição de ensino, vindo a solucionar um grande problema comum nas instituições escolares brasileiras, pois ao analisar os currículos, verificamos uma enorme desarmonia. A Base chega para assegurar os direitos de aprendizagem de todos os alunos, garantindo uma educação com equivalência, por meio das competências essenciais para a formação do cidadão em cada ano da educação básica.

A nova versão da BNCC (BRASIL, 2018) estabelece que os estudantes devem, ao longo da educação básica, florescer competências cognitivas e socioemocionais para sua formação. Trazendo uma proporção de dez competências gerais estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10) e classificadas como fundamentais para os estudantes, sendo as seguintes:

- 1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e

criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, com Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como, conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (autoconhecimento).

9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Essas competências serviram de referência para estruturação de toda a Base, desde a Educação Infantil até o fim do Ensino Médio, pois contemplam a ideia de desenvolvimento de formação humana integral¹⁶ dos estudantes em cada área do conhecimento (BRASIL, 2018, p. 27). Portanto, as competências contribuem no desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo, na comunicação, empatia, entre tantas outras habilidades essenciais para o mundo contemporâneo.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), as competências chegam para favorecer todo um aparato de consciência frente a tantas situações vividas diariamente nas relações entre os seres humanos. Para isto, os profissionais de educação necessitam de formações voltadas a uma visão integradora de lidar com as emoções despertadas, sentidas e experienciadas. Para

¹⁶ Orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, [...], e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (BNCC, 2018, p. 07)

Goleman (2012), cada um com seu estilo típico: autoconscientes,¹⁷ mergulhadas¹⁸ e resignadas¹⁹, para que a partir de sua observação de seu entendimento e domínio, possa dar suporte ao educando; isto se faz necessário e urgente. Buscar trabalhar numa ferramenta metodológica que ofereça a transdisciplinaridade despertará a compreensão de seus atos frente ao todo escolar e emocional e vice-versa.

4.1.2.1 Derivações de competências

Na língua portuguesa, o termo competência tem sua gênese em 1522, segundo o dicionário Houaiss (2009). O Dicionário Origem da palavra, diz que competência advinda do termo *competere*, originalmente no latim, tinha sentido de procurar junto, passa, anos mais tarde a significar: concordar, andar juntos, ser qualificado. [...]. Ao longo dos anos a etimologia da palavra competência passa a ter novos significados que derivam e explicitam-se como, *competentia*, que significa proporção, simetria, etc., e *competere* significando competir, concorrer (VERONEZE; NOGARO, 2018, p. 47, grifos dos autores).

Para Veroneze e Nogaro (2018, p. 21), falar em competência na área educacional, é um desafio grandioso e complexo, pois aborda muitos elementos, teorias, estruturas, sistemas, práticas, manejos e aporta algumas dicotomias como consonâncias e divergências, aceitações e discordâncias, urgências e embates. Sendo os processos educacionais ainda não resolvidos, se juntam aos desvirtuamentos da competência empresarial, que opera sobre o conceito da eficiência. Competências é o norteador da BNCC (2018), que é a base do arranjo na educação, vindo a um grande desencontro.

Segundo Veroneze e Nogaro (2018, p. 21), os principais autores de debates sobre competência são estrangeiros, pois este conceito se aquece na Europa e nos Estados Unidos, passando por diferentes concentrações de áreas. Evidencia na qualificação da atividade humana, se configurando no mundo do trabalho, principalmente na industrialização. Para Veroneze e Nogaro (2018, p. 21) “para o melhor entendimento da história do modelo da competência, tem-se como conceito prévio deste termo: uma autonomia do saber e do fazer, para o enfrentamento de situações e problemas encontrados”.

Ramos (2003, p. 95), sobre a origem da noção de competências, se embasa em três tendências: a primeira “aquela que associa ao condutivismo típico da década de 60”,

¹⁷ Para Goleman (2012, p. 72). “Consciente de seu estado de espírito no momento em que ele ocorre, essas pessoas, são sofisticadas a respeito de sua vida emocional”.

¹⁸ Para Goleman, 2012, p. 72). “São pessoas muitas vezes imersas em suas emoções e incapazes de fugir delas, como se aquele humor houvesse assumido o controle de suas vidas”.

¹⁹ Para Goleman, 2012, p. 72). “Embora essas pessoas, muitas vezes vejam com clareza o que estão fazendo, também tendem a aceitar seus espíritos e, portanto, não tentam muda-los”.

conforme a autora, confundidas com os objetivos em pedagogia; a “outra que admite esta associação, em um primeiro momento, mas aponta para uma superação do condutivismo produzida”, pois, considera “o advento da psicologia cognitiva, mas, reforça, por outro, pelas transformações do trabalho”; e uma terceira tendência, seria que identifica “como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época”.

Segundo Ramos (2003, p. 95), “ao discutirmos esta última tendência, continuamos a afirmar que a noção de competência é originária da psicologia do desenvolvimento, seja em sua vertente condutivista ou construtivista”. Conferindo a apropriação socioeconômica dessa ideia, atribuindo educação o papel de adaptar os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas²⁰. Ainda nesse contexto, pelas décadas de 1960-1970, período final do modelo de qualificação,

[...] vê-se um deslocamento de valor em que o indivíduo passa a ganhar ênfase e mostra-se carente de formação ao longo de sua vida profissional, mesmo nas carreiras que exigiam diplomas [...]. O modelo da qualificação cede lugar ao modelo da competência, quando surge reivindicações de diferentes organismos mundiais, a fim de reconhecer o empregado pelas suas qualidades e de restabelecer, de forma mais justa a economia globalizada [...]. Assim, o modelo da competência entra no campo industrial e educacional [...]. (VERONEZE; NOGARO, 2018, p. 25)

Para Ramos (2003, p. 96), “traçar o que temos chamado de uma perspectiva *totalizante* para a noção de competência, convertendo-a em potencialidade humana de emancipação sociocoletiva e de transformação social”. Considerar o ponto de vista curricular, abrangendo todas as dimensões do conhecimento²¹, enfrentando a realidade concreta, se apropriando dela e agindo sobre ela, modificando-a e se transformando.

Os conteúdos, para Ramos (2003, p. 96), devem ser contextualizados potencializando uma aprendizagem significativa, de forma pensada, que vai além do senso comum. “As disciplinas científicas e escolares têm uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica”. A construção do conhecimento, de maneira subjetiva dos conteúdos disciplinares, se faz representada de maneira externa ao pensamento.

²⁰ Ramos (2018, p. 95) denomina esse movimento de “[...] ‘psicologização das questões sociais’ [...]”. E afirma que “Por essa perspectiva, não se estaria rompendo com nenhum dos preceitos educacionais da modernidade capitalista, [...]”, com maior relevância aos relacionados ao controle e eficiência social, considerando as variações relacionadas à apropriação da noção de competência principalmente metodológica, dessa forma não sendo essencialmente filosóficas ou políticas.

²¹ “Incluem determinações e potencialidades técnico-operacionais, econômicas, físico e socioambientais, sócio-históricas e culturais”. (RAMOS, 2003, p. 96).

Ao analisar a competência, temos que verificar duas óticas: uma de ordem profissional e outra epistêmica. Segundo Ramos (2003, p. 97), no âmbito profissional, “reportamos a uma atitude social”; enquanto que no âmbito epistemológico, “competência implica a apropriação do conhecimento, mediante a articulação do pensamento com saberes formais e práticos, que estruturam fenômenos e ações, em um processo mediado por relações sociais”. Representa, portanto, duas dimensões, uma subjetiva²² e outra objetiva²³, aceitando uma totalidade.

Os objetos a apreender relacionam-se às finalidades educacionais. No caso da educação básica, essas finalidades referem-se ao desenvolvimento do educando como pessoa humana, assegurando-lhe a formação necessária para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A educação profissional, por sua vez, tem por finalidade o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (RAMOS, 2003, p. 97).

Nas propostas teórico-metodológicas, ao relacionar o significado da competência, principalmente na educação profissional, deverá haver um preparo no educando, pois, segundo Ramos (2003, p. 97), “essas competências são deduzidas da análise ocupacional ou funcional do processo de trabalho”. Considera que os trabalhadores compõem realidade objetiva, construindo suas relações de trabalho. Aponta que, para fins curriculares, poderá ser permitido relacionar saberes científicos, operacionais, técnicos, organizacionais e políticos. Ao se referir à educação básica, cita Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, da Matemática e das Linguagens. (RAMOS, 2003, p. 97).

Nos anos 80, se encontram as estratégias capitalistas em alta. Segundo Veroneze e Nogaro (2018, p. 26), “o modelo da competência ganha terreno no sentido da responsabilização”, pois neste patamar, considera que o operário se sinta responsável, devendo apresentar reconhecimento ao trabalho que desempenha. Surge então a gestão por competências, que o foco “não seria competência e sim, uma nova forma de selecionar e classificar os empregados em razão do trabalho”.

Para Ramos (2002, p. 401), “As mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho”, retratam o mundo produtivo com algumas demandas tendenciais, como por exemplo, “valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao

²² “Pela dimensão subjetiva o desenvolvimento de competências seria o próprio processo de mobilização e articulação dos conhecimentos, das habilidades e dos valores no enfrentamento de situações concretas. [...], o pensamento recorre a aprendizagens de todas as ordens (formais e experienciais), que se associam às características sócio-biopsicológicas, voltadas para a ação material ou simbólica”. (RAMOS, 2003, p. 97).

²³ “A dimensão objetiva da aprendizagem, por sua vez, refere-se ao conjunto de conhecimentos e relações que estruturam interrogam e explicam os fenômenos. [...], qualquer objeto é parte de um fenômeno mais amplo, de modo que a apreensão de partes não determina a apreensão do todo”. (RAMOS, 2003, p. 97).

conhecimento formalizado”. Percebo nestas colocações –referindo a um novo contexto, exigindo transformações e exigências de qualificações, atendendo além das competências e implicações subjetivas com o trabalho–, pois, segundo Ramos (2002, p. 401) se faz necessário “institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores”, com novas posturas profissionais.

Nesse ínterim, para Ramos (2003, p. 98), na lógica hegemônica da pedagogia das competências, “os conhecimentos tendem a se limitar ao recorte estritamente instrumental, desagregando a formação pelo atrelamento a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis”. Já, ao se referir, no sentido contra-hegemônico, “esses conhecimentos seriam localizados nos respectivos campos originais da ciência e das disciplinas escolares, identificando suas relações com conhecimentos originários do mesmo campo e de campos distintos do saber científico/escolar”, isto garantiria aos trabalhadores acesso aos conhecimentos universais, construídos pela história da humanidade, permitindo construção de novos conhecimentos.

Na década de 90, se abrem portas para debate sobre competência e tomada de consciência das novas formas de produtividade, pois, é perceptível que “o modelo da competência exige do assalariado maior grau de iniciativa e poder de decisão” (VERONEZE; NOGARO, 2018, p. 27). Acreditavam que a mudança e a dúvida estariam ligadas a falta de preparo das empresas em lidar com a diversidade e a autonomia (resguardas ao limite da profissão) dos assalariados.

A história da competência, carrega um fardo de redenção social perante o mercado de trabalho. Segundo Veroneze e Nogaro (2018, p. 29), “são entendidas de forma variada, dependendo do ramo do conhecimento a ser seguido, das influências dos autores e da sua visão reflexiva da realidade”. Ainda, ressaltam que além dos autores-pesquisadores e dicionários, também são definidas por documentos federais, locais e globais de diferentes países e áreas, sempre observando um contexto societal²⁴. São múltiplos os significados de competência, para Perrenoud (1999, p. 7), é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Nesse mesmo viés, Pérez Gómez (2011) defende que competência está relacionada a conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizáveis, desde que tenham cunho complexo.

²⁴ É um vocábulo estrangeiro, consultámos *The Oxford English Reference Dictionary*, que registra o seguinte significado: (relativo à) soma das condições e atividade humanas consideradas como um todo funcionando interdependentemente. Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/social-e-societal/11352>>. Acesso em: 07 de agosto de 2019.

Enquanto que Zabala e Arnau (2010, p. 37) a caracterizam como “aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida”. Para Ramos (2003, p. 109), “as competências constituem os parâmetros de seleção natural e social, sob os quais se dissolvem as diferenças que definem as classes fundamentais”. A autora sustenta que a realidade não pode ser explicada, mas experienciadas. O papel da educação comporta em preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

Sendo assim, como afirma Perrenoud (1999, p. 20), o termo competência para Chomsky é entendido como a “[...] capacidade de continuamente improvisar e inventar algo novo, sem lançar mão de uma lista preestabelecida”. A partir deste enfoque, percebemos que o termo competência influencia outras perspectivas. Para Perrenoud (1999, p. 20), essas perspectivas se relacionam com a do “seu patrimônio genético, de construir competências”. Os sujeitos, para esse autor, possuem “competências efetivas por meio de aprendizados, que não intervêm espontaneamente”, vem junto com a formação do sistema nervoso e aquisições de aprendizados construídos. Entendo, nesse sentido, a importância de abordar influências da formação, pois, neste caso, a competência se torna aquisição de aprendizados construídos.

Visando ao “patrimônio genético que herdamos”, na condição humana, enquanto conjunto de adaptações genéticas estabelecidas, para Damásio (2012, p. 19), como a natureza que adquirimos por via do desenvolvimento individual através de interações com nosso meio social. Ao referir-se sobre a neurobiologia, Damásio (2012, p. 96), diz: “as representações neurais, que são modificações biológicas criadas por aprendizagens num circuito de neurônios, se transformam em imagens nas nossas mentes [...], que cada um de nós experiencia como sendo sua”. Os fenômenos mentais só poderão ser compreendidos no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia.

Para Veroneze e Nogaro (2018, p. 33), pode-se descrever competência (s) no singular e no plural, sendo que no singular, refere-se em saber agir, compreender cenários inovadores, com habilidade cognitiva, técnica e ética. Um termo mais usado no âmbito da educação, refere-se a competências no plural “é compreendido e, muitas vezes confundido, com conhecimentos, atitudes e procedimentos”.

A competência é um emaranhado de conhecimentos, de habilidades, aptidões, procedimentos e atitudes favoráveis e coerentes, quer sejam individuais (prévios ou aprendidos a fim de resolver uma situação) ou coletivos (equipes multidisciplinares), mobilizadas e empregadas para atuarem em uma situação inovadora ou inédita. (VERONEZE; NOGARO, 2018, p. 33).

A competência exige dos seres humanos cada vez mais conhecimentos, estudo da realidade e formação de aprendizagens continuamente. Para Damásio (2012, p. 20), somos um organismo indissociável (cérebro e corpo), “formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interativos”, que interage com o ambiente, operando pela mente. Somos seres biopsicossociais, pois, portamos uma genética, pertencemos a uma cultura e aprendemos com nossas relações (DAMÁSIO, 2012). Cada um com suas habilidades e competências que irão se construindo, conforme o meio e a estimulação de cada ser.

Segundo Veroneze e Nogaro (2018, p. 33), “as competências deixam de percorrer seu sentido orgânico²⁵, [...], para serem utilizadas como novas formas de regulação do trabalho”. Ainda, “tal modelo foi desvirtuado de seu caminho no comando de alguns gestores das principais empresas”, que administram sobre acumulação do capital e seus desfrutes e, ou se faz gestão da competência sobre a seleção de pessoal qualificado. Desviando significativamente o termo, ao se referir perante as habilidades e competências, como acima citado por Damásio (2012) e, se considerar, o significado do conceito “competências” citadas pela BNCC (2018), contempla alguns aportes em comum.

Como este termo invade o campo da gestão, da administração e da indústria (substituição da mão de obra pelas máquinas), se revela na educação (escola ensinar além de conteúdos, requerendo formação mais centrada no aluno, em seu modo de ser, de fazer e de agir), “sugerindo a expansão para as aprendizagens [...] também a formação e a capacitação individual, social e profissional dos envolvidos, bem como a necessidade de inovar as práticas educativas” (VERONEZE E NOGARO, 2018, p. 40).

Segundo Perrenoud (1999, p. 7), “O *mal-entendido* está em acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos”. Sabemos que toda ação humana exige algum tipo de conhecimento, quanto mais complexas forem as ações, maior será a exigência de competência, então, desenvolver competência não é abrir mão da aquisição de conhecimentos.

Conforme Veroneze e Nogaro (2018, p. 41-42), o termo competência, começa a ser adicionado, no Brasil, no final do século XX, pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro, iniciando um processo de reelaboração e, um ano após esta, cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da

²⁵ “Romper com as prescrições catalizadoras dos postos de trabalho, devolvendo o trabalho para o trabalhador”. (VERONEZE E NOGARO, 2018, p. 33).

Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), que indica mudanças curriculares nacionais²⁶ e institui como órgão qualificado para essas mudanças o Conselho Nacional de Educação. Aprimorando a qualificação da educação básica, profissional e superior laica, sendo o fundamento para as leis e documentos nacionais, estaduais e municipais.

Ramos (2002, p. 405), “considera a dimensão conceitual da qualificação – que reconhece a aprendizagem por vias formais – e a experimental, que destaca as competências construídas e demonstradas na experiência concreta de trabalho”. Compreende que a dimensão social da qualificação vai além dos saberes e dos diplomas, sofrendo influências dos costumes e da tradição socialmente construída, bem como, das regras, disputas corporativas, disputas internas a categorias e entre os próprios trabalhadores, entre outras e, por isso, compreende qualificação “como uma construção social dinâmica, síntese das dimensões conceitual, social e experimental”.

Para a autora, “A marca cartorial observada na relação entre educação, emprego e prestígio social, no Brasil, herança da cultura escravocrata e oligárquica, construiu um arco de proteção aos diplomas e títulos profissionais”. Acreditando que a proporção do conceito da qualificação, mesmo sendo considerado títulos e diplomas, não mais garante a permanência no mercado de trabalho, passando a ser considerado “as competências adquiridas e constantemente atualizadas que proporcionariam ao trabalhador a empregabilidade” (RAMOS, 2002, p. 405-406). Sendo a aquisição e renovação de competências, por meio de experiências profissionais ou educação profissional continuada.

Nesse sentido, para Perrenoud (2002, p. 23), “Só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos”. Consideramos pertinente explicitar que “A noção de competência torna-se um código privilegiado no sentido desta coerência, porque se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, pode levar aos currículos escolares os conteúdos reais do trabalho” (RAMOS, 2002, p. 406). Permitir diretrizes curriculares que sejam flexíveis, ajustáveis e moduláveis, proporcionando aos trabalhadores participar na construção de seus itinerários de formação, reside na inovação proporcionada pela noção de competência, o reconhecimento prático e implícito no trabalhador. Conforme a autora (2002, p. 407),

²⁶ LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11695503/inciso-iv-do-artigo-9-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 07 de agosto de 2019.

A noção de competência é abordada pelas DCNs sempre de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção. O agir competente, portanto, realiza-se pela ‘capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho’. (Brasil. CNE/CEB. Resolução nº 4/99, art. 6º)²⁷.

Os valores são elementos culturais e pessoais, significativamente valorizado no espaço de trabalho, ancorados no saber ser, constituídos pelo conhecimento teórico e prático, tanto adquiridos pela experiência como transmitidos pela escola. Para Ramos (2002, p. 407), “As habilidades são o resultado das aprendizagens consolidadas na forma de *habitus*, ou o saber fazer, também mobilizados nas competências profissionais”. Se caracteriza assim a competência como condição de alocar esses saberes, como recursos adaptados e flexíveis, sendo analisados, sintetizados, inferidos, associados, transferidos e outras tantas formas, frente a um contexto profissional específico, gerando desempenho eficaz.

Considerando o pensamento piagetiano sobre o desenvolvimento cognitivo, para Ramos (2002, p. 408), acontece por “construção de esquemas ou estruturas mentais que se modificam e se tornam cada vez mais refinados por processos sucessivos de assimilação e acomodação, desencadeados por situações desequilibradoras”. Nesse sentido, se considera que as competências, também se constituem nas articulações e mobilizações dos saberes, por esquemas mentais, “ao passo que as habilidades permitem que as competências sejam colocadas em ação”.

Para Ramos (2002, p. 408), considerando esse viés, “a finalidade da prática pedagógica seria propiciar o exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes, por meio dos esquemas mentais. Se considera então, que, os currículos deverão se organizar de forma integrada e articulada. Pedagogicamente estudadas, estas, deverão inferir sob situações e meio que se insere o educando, promovendo dessa forma aprendizagem significativa, permitindo que os conteúdos disciplinares, se manifestam como uma forma de desenvolver competências.

As metodologias deverão centrar no processo ensino-aprendizagem, pois, para Ramos (2002, p. 408), estas devem “intensificar-se com as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende”. O currículo deve encaixar problemas e projetos desafiadores, reais ou

²⁷ BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Último acesso em 27 set. 2019.

aparentes, proporcionando movimentos de ações resolutivas, onde os educandos possam identificar-se com as situações e poder interagir, de maneira que possa pesquisar, identificar elementos significativos na identidade das situações destes objetos de estudo e vir a utilizar de habilidades para ação.

A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), esclarece que o ensino básico, deve dar a base, ao desenvolvimento das capacidades subjetivas de cada educando, para que sejam atuantes na sociedade, desempenhando habilidades para que possam viver em grupo e individualmente, de forma a progredir e evoluir, adaptando-se e sabendo organizar seu projeto de vida, ou seja, que tenham oportunidade de inclusão, de construir conhecimentos e se tornarem cidadãos plenos e emancipados.

Para Ramos (2002, p. 410) “a cognição é uma ação do pensamento, ela deve exercer-se sobre o saber”. A autora percebe que é o saber que norteia o reconhecimento sobre um objeto que se manipula, conservando identidade e autonomia própria, portanto, se faz indispensável conhecer as regras e procedimentos do funcionamento e manipulação, produzindo atos pertinentes para uma manipulação compreensível do objeto, exigindo competências requeridas em diversas áreas do conhecimento, para formalizar os saberes.

4.2 PROFISSÃO DOCENTE

Debater sobre o professorado é um termo de referência ao pensar a educação. Ser professor é uma profissão que exige muito esforço, preparo, conhecimento, pesquisa, tempo e dedicação, mais ainda, que requer compromisso e comprometimento. “Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (NÓVOA, 1999, p. 65).

A discussão sobre a profissionalidade do professor deve ser parte que integra o debate dos fins e das práticas do sistema escolar, aportando como desempenho e conhecimento específico de sua profissão, “o senso de responsabilidade e a ética profissional” (DEJOURS, 1992, p. 31). Nesse sentido, um trabalho bem feito demanda muito esforço e, quando não alcançada suas necessidades, ainda corre o risco de ser mal visto entre os colegas e o isolamento gradativo do “bom profissional” se torna um “efeito colateral”.

4.2.1 A pessoa do professor

Segundo Nóvoa (1999), a escrita da história da pessoa do professor teve seu início na segunda metade do século XVIII. É neste período que se busca “esboçar o perfil do *professor ideal*” (NÓVOA, 1999, p. 15, grifos do autor), compreendendo uma série de interrogações instituindo um controle rigoroso dos processos educativos, dinamizados por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais, consistindo, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do estado). Sem significativas mudanças nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente configurando um corpo de saberes e de técnicas¹ e um conjunto de normas e de valores², oportunizando uma presença cada vez mais ativa e intensa, aos professores, no terreno educacional.

Durante longos anos, delega incumbências da profissão docente à ação dos sistemas estatais de ensino, segundo Nóvoa (1999, p. 16) “[...] hoje em dia, sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como ocupação principal, exercendo-a por vezes a tempo inteiro”. A intervenção do estado provoca homogeneização, unificação e hierarquização à escala nacional, instituindo o professor como corpo profissional e não mais uma concepção corporativa do ofício.

Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes de selecção e de nomeação dos professores. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve os novos desígnios sociais e políticos: é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do estado. (NÓVOA, 1999 p. 17).

Percebemos desta forma, que a estratégia de recrutamento não irá beneficiar candidatos que desejam permanecer em seus locais de origem, contribuindo ao contrário, constituindo assim um grupo de profissionais isolados, subordinado à disciplina do Estado. Segundo Nóvoa (1999), os professores aderem este projeto, amparados por um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos, aos locais e as populações, sendo considerado como partilha do Estado e do corpo docente, dispondo-se assim entre o funcionalismo e a profissão liberal, conciliando direitos de ambos os estatutos, não permitindo ensinar sem possuir uma licença ou autorização do Estado, facilitando o perfil de competências para atuar na carreira docente e passando a ser também agentes políticos.

Segundo Ribeiro (2014, p. 160), em abril de 2010, a Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do trabalho (Fundacentro), entidade ligada ao Governo

Federal, realizou a pesquisa “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”²⁸. O estudo corrobora resultados, dentre outros, não conseguir fazer o que acha correto, por falta de infraestrutura das escolas, falta de instrumentos pedagógicos, falta de formação, falta de apoio, falta de tempo.

É questionável em que condições se encontra o docente para amparar seus discentes, já que, segundo Ribeiro (2014), o profissional docente é considerado culpado pelas mazelas da educação e, também, por não ver reconhecido seu esforço e nem seu trabalho, sentindo que seu trabalho tem sido desvalorizado, social e financeiramente. Diante desse cenário, fica o professor a mercê de como agir para acompanhar as mudanças dos educandos que se apresentam nas escolas, neste contexto tão diferente daquele vislumbrado na sua formação acadêmica.

Para Pérez Gómez (2015, p. 29), “Se as escolas insistem nas práticas convencionais obsoletas, que definem a maioria das instituições de ensino atuais, distantes e ignorantes do fluxo de vida que transborda à sua volta, correm o risco de se tornarem irrelevantes”. O docente necessita se dar conta de que precisa, não somente fornecer informações, mas, ensinar como utilizar, acessar, avaliar, analisar, organizar, recriar e compartilhar estas informações.

A escola precisa compreender que esta vivenciando outro momento histórico institucional. Para Pérez Gómez (2015, p. 29), “As escolas devem se transformar em poderosos cenários de aprendizagem, onde os alunos investigam, compartilham, aplicam e refletem”. Os discentes necessitam compreender que a quantidade infinita de informações exige intensa tarefa de selecionar, focar e concentrar para não se deparar em tempestade de ruídos e dispersões. “As exigências de formação dos cidadãos contemporâneos são de tal natureza que é preciso reinventar a escola, para que ela seja capaz de estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 29).

4.2.2 Potencialidades dos professores

Para Morin (2015, p. 93), “Para ensinar, dizia Platão, precisa-se de Eros, ou seja, do amor”. Ofício do professor é desempenhar a missão de trabalhar com cada aluno que se aproxima na realização de seu projeto de vida, para isto, o profissional de educação precisa estar preparado emocionalmente e portar do conhecimento, ter clareza das perfeições de um

²⁸ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**. Brasília/DF, 2010.

líder, para poder ser líder em suas ações e emoções, conduzindo assim, com sabedoria, o seu fazer pedagógico.

Acreditamos que a pessoa professor precisa ser vista como favorecedora do desenvolvimento humano. É essa pessoa quem deveria dirigir, ensinar a seguir de maneira correta, os integrantes de uma equipe, um grupo, uma instituição e para esta responsabilidade é preciso estar preparado para servir a todos(as). Essa pessoa necessita ser uma excelente comunicadora, facilitadora, organizadora, que saiba capacitar, delegar, supervisionar para que aconteça a realização de projetos de vida.

Para isto, precisa-se ser dirigente de seu próprio projeto de vida, comandando com autoconfiança e autonomia, motivando e promovendo os valores humanos, ativando o melhor de si mesmo, despertando seu potencial através de si mesmo, não tão somente acumulando resultados, mas buscando sua felicidade e liberdade, reforçando seu mundo interno e cultura de prosperidade, conquistando o mundo externo. É um caminho de crescimento, tanto individual como coletivo.

Segundo Savater (1998, p. 47), “Para ser homem não basta nascer, é preciso também aprender”. A natureza humana é de herança biológica, mas a condição humana nasce da linguagem, do tempo, da sociedade, da reflexão, da criticidade e, por ser a linguagem dos humanos, é nos movimentos que vamos nos produzindo como humanos. A educação é um ato linguístico e, o professor, na sala de aula é a autoridade responsável pelo êxito desta comunicação pois está a serviço do aluno.

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo ‘em andamento’. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória. E uma vez que o “educativo” obedece a lógicas que não se esgotam num conhecimento formalizado sobre a educação, é evidente que os caminhos da mudança são muito diversos e complexos. (NÓVOA, 1999, p. 77).

Segundo Nóvoa (1999), no desenvolvimento profissional, devem-se realizar ações de diferentes contextos, as formações precisam incidir nos contextos da prática. Nesse ínterim, o professor é o responsável pela melhoria e pela mudança, das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula. Ele deverá ser o protagonista de currículos, do plano político pedagógico, participando e alterando as condições, as mudanças do contexto extraescolar, deixando de ser um mero consumidor de exercícios prontos, para tornar-se um construtor da

realidade local, avançando as fronteiras do conhecimento, despertando na formação do humano que recebe, nesse caso, seu aluno.

Segundo Morin (2015, p. 96), a “Missão pessoal que permite o reconhecimento da qualidade humano do aluno, que manifesta para ele a bondade e a atenção”. Se faz necessário um profissional competente, visionário, criativo, audaz que saiba direcionar e auxiliar na formação pessoal de seu educando, levando a compreender a capacitação e o desenvolvimento humano a curto, médio e longo prazo. Quando o ser humano se desenvolve em um ambiente responsável, irá despertar a autoliderança de seu projeto de vida, valorizando a sua vida e a dos demais, pois, quando se têm clareza do que realmente se deseja como ser humano, se percebe a importância do valor interno do ser e domina suas emoções e desejos.

As relações entre professores e os alunos sofreram mudanças profundas nas duas últimas décadas. Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina. (NÓVOA, 1999, p. 107).

No entanto, essas mudanças perante a figura docente não são exclusividade da relação aluno-professor. Existem profissionais de educação desmotivados na sua prática laboral devido a vários fatores, sobre os quais abordarei ainda neste trabalho. Acreditamos que por falta de formação e salários estreitos, que não oportunizam uma constante busca do conhecimento nas universidades e compra de livros, acabando por perder muito no seu fazer pedagógico, pois, muitas vezes, se quer tem clareza do seu potencial e se encontram em espaço nostálgico. Esse profissional acaba ficando de ‘mãos amarradas’, deixando de buscar a sua essência, o que abrilhantaria seus espaços de educação compartilhada com seus educandos. Nesse sentido, pensamos na necessidade urgente que o profissional de educação volte a ter reconhecimento, contribuindo, desta forma, na recuperação e/ou manutenção de sua autoconsciência, autoestima, autorresponsabilidade e, principalmente, volte a compreender sua função profissional de educar.

Segundo Goleman (2001, p. 232), “O trabalho em equipe é da maior importância para companhias”. As vantagens disso inicia a nível pessoal, pois a combinação da cooperação com autonomia oportuniza satisfação e senso de realização profissional ficando bastante

imunes às turbulências que se precisa enfrentar diariamente nos ambientes de trabalho, pois compartilham as emoções e faz com que o trabalho se torne divertido, criando vínculos sociais e confiança mútua nas capacidades em conjunto e destaca as competências emocionais como capacidades para este sucesso.

Empatia ou compreensão interpessoal; cooperação e esforço unificado; comunicação aberta, estabelecendo normas e expectativas explícitas, mas também fazendo face à insuficiência de desempenho de certos membros da equipe; um ímpeto para melhorar de modo que a equipe dê atenção a comentários críticos e procure aprender, para poder atuar melhor; autopercepção, sob a forma de avaliação de seus pontos fortes e fracos enquanto equipe; iniciativa e adoção da postura de agir, antecipando-se aos problemas; autoconfiança como equipe; flexibilidade quanto à forma pela qual executavam suas tarefas coletivas; percepção organizacional, em termos tanto de avaliar a necessidade de outros, como de saber usar com imaginação o que a organização tem para oferecer e formação de vínculos com outras equipes. (GOLEMAN, 2001, p. 236).

Percebemos que as escolas deveriam aportar este olhar sobre suas equipes de trabalho, pois uma interação saudável, um diálogo aberto e rigoroso com criticidade, atingindo um nível de abertura, voltado às competências emocionais, tais como: a autopercepção, a empatia, a resiliência e a comunicação, a reflexão, o pertencimento profissional. Ou seja, a forma como são direcionados o grupo e as discussões em todo o planejamento da equipe, com gestores abertos as mudanças e desafios de inovar e buscar conhecimentos e metodologias inovadoras, contribuem para o protagonismo juvenil.

Segundo Savater (1998, p. 48), “Ser humano consiste na vocação de compartilhar com todos o que já sabemos ensinando aos recém-chegados ao grupo o que devem conhecer para se tornar socialmente válidos”. Para tanto, para ser profissional de educação com potencialidade seria imprescindível buscar o conhecimento, ter vontade, consciência, motivar-se, estudar, organizar projetos com objetivos e metas claras, desenvolver habilidades, aprender a trabalhar em equipe, ser organizado, preciso, cuidadoso e ter maturidade profissional, sem descuidar do desenvolvimento humano que deveria ser sempre seu principal foco. Um professor não deveria trabalhar sozinho. Seria imprescindível pertencer a uma equipe, assumir diretrizes, respeitar o tempo, os talentos, os recursos, buscando influências em bons exemplos e sendo também um exemplo para seu aluno.

Considera Bacich e Moran (2018), que os estudantes do século XXI, requerem um olhar focado na compreensão dos processos com aprendizagem, participando de um entorno escolar, frente a um educador, que se apodere de conhecimento em saber como estes processos ocorrem e promovendo os mesmos por meio de uma nova concepção, independente

de quem é o sujeito e das suas condições circundantes, pois, encontram-se estes em um mundo marcado por aceleração e transitoriedade de informações, colocando o sujeito que aprende, no caso o aluno, envolvido nesse processo de diversidade e multiplicidade dos elementos implicados.

4.3 SAÚDE EMOCIONAL DOCENTE

Segundo Timm, Stobäus e Mosquera (2014, p. 228) “são várias as situações que afetam a saúde docente em aspectos pessoais e profissionais, causando o denominado mal-estar docente, levando até a um estado de estresse ou mesmo esgotamento”. A partir desta análise de pesquisa científica, o artigo, escrito pelos autores, destaca as variadas situações enfrentadas pelos docentes, sendo destacadas algumas delas, como: indisciplina discente, falta de qualificação, remuneração, gestão de tempo, tempo de preparo de atividades, entre outros.

[...], o trabalho docente tem sido associado à vocação, idealismo e solidariedade, minimizando seu exercício, como se o objetivo pela escolha da profissão fosse o bem social emergente da formação e educação das pessoas, não importando os recursos econômicos, advindos de seu trabalho. Obviamente, que o bem social advindo da formação e educação das pessoas tem muita relevância, aliás, é promotor de orgulho pela profissão que exerce, no entanto, nenhuma pessoa consegue sustento apenas por orgulho, professores não são diferentes e precisam organizar-se economicamente para que possam se manter. (PAULA 2007, apud TIMM; STOBÄUS E MOSQUERA, 2014, p. 229)

Percebemos que a desvalorização profissional é um dos motivos mais profundos que afetam a vida do professor, pois, profissionalmente comprometido com sua função em desempenhar com gosto o seu papel, não tem reconhecimento financeiro, falta tempo para preparo de aulas, tem excesso de trabalho, encontra falta de material e formações para seu preparo pedagógico e, também, falta reconhecimento social. Nesse contexto, a literatura aponta quadros de baixa estima e adoecimento relacionados a profissão (CARLOTTO, 2010). Um profissional afetado emocionalmente, pode apresentar estresse, esgotamento, mal-estar docente, síndrome do pânico, síndrome de burnout, dentre outras.

Para Carlotto (2010, p. 495), “A Síndrome de Burnout é o resultado do estresse crônico que é típico do cotidiano do trabalho, principalmente quando neste existe excessiva pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais e reconhecimento”. Segundo a autora (2010), a profissão docente é considerada, uma das mais estressantes, com fortes incidentes para desencadear elementos que levam a apresentar à Síndrome de Burnout, no entanto, ainda sobre os processos psicológicos subjacentes desencadeados, se encontram bastante limitados.

As consequências de Burnout, segundo Carlotto (2010, p. 496), “não se manifestam somente no campo individual e profissional do professor, mas também traz repercussões sobre a organização educacional”. Para ela (2010), existe um desenvolvimento danificado na qualidade dos serviços profissionais e adoção de atitudes negativas, por parte de alguns docentes, frente aos alunos. O professor pode apresentar seus planejamentos de aula com menor capricho, menos entusiasmado, estar menos simpático, frustrando-se em sala de aula.

Estes índices apresentados em aula como: índices de baixo rendimento dos alunos, distanciamento da escola e deixando de investir em seu profissional, manifestação de arrependimento da escolha docente, denegrindo a imagem do aluno, planejar novas opções de trabalho, não necessariamente seriam sintomas de Síndrome de Burnout (CARLOTTO, 2010). O docente com Burnout tem dificuldade em se envolver, não apresentando emoções ao se relacionar com discente, vindo a afetar não só a aprendizagem, mas também, as relações com os alunos, vindo a adotar menos sanções disciplinares, por exemplo.

Para Goleman (2012, p. 19), “o único remédio capaz de debelar esses sintomas de doença social seja uma nova forma de interagirmos no mundo”. O Brasil tem enfrentado um momento crítico de alienação e pressão social que, se não compreendido, pode levar a um periclitamento muito profundo no emaranhado das relações sociais, pois, esta tendência de individualismo intensificado, acaba elevando uma consequência de disputa cada vez maior, nos ambientes de trabalho, nas universidades, nas escolas, ocasionando isolamento e danificação nas relações humanas.

Para Campos (2018, p. 09). “No que se refere à saúde docente, diversas pesquisas têm demonstrado dados preocupantes de adoecimento de professores e professoras, com incidência significativa de transtornos de ordem mental e comportamental”. Sendo, estes, os principais determinantes de afastamentos, venho reafirmar a importância deste tema, ainda pouco abordado, sobre o trabalho docente a partir da percepção dos próprios trabalhadores da referida área.

As mudanças na esfera das condições de trabalho do professor têm despertado preocupações em estudiosos, segundo Macêdo (2014, p. 10), “especialmente o que diz respeito à saúde desse profissional como aspecto fundamental para a qualidade da educação”. Entre essas adversidades vivenciadas pelo professor, na escola, destacam-se situações variadas, podendo ser de comportamento de alunos, caracterizados pela desmotivação e indiferença, pela rotina de trabalho ou pela exigência à produtividade. Devido toda esta leitura

da evolução em todas as áreas do conhecimento na historicidade da educação nos últimos tempos, o docente necessita buscar formações que venham a contribuir em habilidades diferenciadas para poder gerenciar estas mudanças, buscar novas formas de compreensão socioemocionais e poder administrar melhor sua saúde emocional.

4.3.1 O processo saúde-adoecimento na profissão professor

Podemos considerar que estamos vivendo em uma época de grandes transformações, fazendo com que o contexto da escola exija mudanças urgentes. Nesse sentido, Pinheiro (2014, p. 13) defende que “registram-se fortemente tendências de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas na educação e em todos os setores da sociedade”, para que seu aluno possa enfrentar crítica e criativamente, as situações mais variadas encontradas no seu dia a dia.

Segundo Pinheiro (2014), os docentes necessitam desempenhar ensino de qualidade, inseridos em um sistema que os obriga a trabalhar mais, mas com salários não condizentes com sua demanda/formação e ambientes, muitas vezes, precários e recursos didáticos limitados. Essa “[...] combinação de fatores poderá conduzir os professores a um estado de ansiedade, determinado como esgotamento docente que afeta a personalidade” (PINHEIRO, 2014, p. 49), além disso, pode causar adoecimento e mal-estar diante da profissão.

Nesse mesmo viés, Esteve (1999) esclarece que,

A expressão ‘mal-estar docente’ é intencionalmente ambígua. O termo ‘mal-estar’ refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, a um ‘desolamento ou incômodo indefinível’. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo ‘mal-estar’ sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por que. (ESTEVE, 1999, p. 12).

Para Pinheiro (2014, p. 09), “O cenário educativo expõe um quadro impresumível no que se refere às questões relacionadas à saúde dos professores e às condições de trabalho”. É possível ler e ouvir em Projeto Político Pedagógico orgânico da escola, tornando-a mais autônoma, mas pouco se discute do docente, que viabiliza todo o processo, de sucesso ou fracasso, frente a toda esta demanda das políticas e metodologia que se propunha. Segundo Antunes (2014), é interessante ressaltar que o mal-estar docente, o adoecimento e a readaptação do professor na escola pública pode ser resultado da precarização das condições de trabalho desse profissional.

Compreendemos que, para prevenir o aparecimento de doenças, é necessário, antes de qualquer coisa, promover a saúde. Para tanto é preciso que o professor organize sua agenda de rotina, prima às atividades reservando um tempo para saúde física, emocional e mental, priorizando um momento para seu descanso e sua família. Buscar alternativas que favoreçam suas relações interpessoais e, assim, ter melhor compreensão de como trabalhar toda essa carga profissional exposta pelo sistema de ensino.

O bem-estar docente que, de acordo com Jesus (2007, p. 26-27), pode ser compreendido pela motivação e pela realização do profissional professor “[...], em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento”.

Segundo Seligman (2009, p. 24) “Quando o bem-estar é fruto da integração das nossas forças e virtudes, a vida fica imbuída de autenticidade”. Acreditamos que se deve encarar os problemas com otimismo, controláveis e específicos de uma determinada situação e estar preparado para agir de forma objetiva, para se ter abundância nos relacionamentos e dificuldades diárias as quais o ser humano deve enfrentar.

O que falta na educação é o olhar para dentro do Ser, o individual, trabalhando suas emoções, o autoconhecimento. Existem escolas que tentam sair deste padrão de educação infeliz, o problema é que poucos têm consciência desta situação e, também, as escolas precisam trabalhar com o requisito do Ministério da Educação. Mas, a BNCC, traz consigo essas competências. Segundo Pertuzatti e Dickmann (2016, p. 117), “dos seus objetivos ressaltamos a priori a busca de se desenvolver uma aprendizagem plena e de qualidade, que respeite as diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas”. Para isto, deverá exigir colaboração de todo o corpo educacional da comunidade escolar, para construção dos projetos pedagógicos das escolas.

4.3.2 Habilidades do docente para o século XXI

Para Adorno (1995), a escola do século XXI, deve ter o desejo de emancipar²⁹ o aluno, construir projeto pedagógico que integre conteúdos e temas transversais, adotando metodologias ativas e dinâmicas que privilegiem a criatividade e a reflexão para o despertar

²⁹A emancipação só será possível a partir de uma nova concepção de mundo que “deverá ser construída a partir de novos sentidos e significados às relações sociais, para que não se reproduzam como relações de poder, de dominação de uns sobre os outros” (GOHN, 2010, p. 57).

da curiosidade, na busca de formar uma identidade, de luta contra a exclusão social e na busca do protagonismo do sujeito.

Para Pérez Gómez (2015, p. 14), “Quando os alunos contemporâneos abandonam a escola todos os dias, eles se introduzem em um cenário de aprendizagem organizado de maneira radicalmente diferente”. Neste contexto da globalização, da facilidade da busca ao conhecimento que está acessível e disponível ao “clique de um botão”, basta estar conectado na rede se manifesta de imediato e onipresente, navegando e buscando o que é oportuno, sem precisar do auxílio de um professor, compartilhando de seus interesses, informações, atividades com um grupo de pessoas, sem restrições de tempo, espaço e instituição.

Consideramos surpreendente o (re)conhecimento sobre a consciência humana, até a pouco defendida, como alerta Damásio (2012, p. 218), sobre “Pensar e ter consciência de pensar são os verdadeiros substratos de existir”. Ponderando aqui o grande nome filosófico sobre a estrutura e função da mente e, também, seu relacionamento com o corpo, René Descartes (de 1596-1650), filósofo, físico e matemático francês, que acreditava ser o corpo e a alma identidades distintas. Para Damásio, que é fundador da teoria dualista, intitulada como o Erro de Descartes e observador de distúrbio psicológicos e neurológicos ao estudar o cérebro, entende:

É este o erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adviniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para o outro. (DAMÁSIO, 2012, p. 219).

Descartes foi o primeiro filósofo a falar da teoria mecanicista da alma, concebeu a ideia de “arco-reflexo”, mas, para ele, a alma transcenderia ao corpo, sendo este somente uma máquina à sua disposição. Hoje, no século XXI, muitos cientistas debruçam-se em pesquisas sobre o sistema nervoso. Nesse sentido, Damásio (2012) traz outro avanço significativo na contemporaneidade, enquanto a comparação sobre geração de emoções e da consciência, justificando que a emoção é um processo que nasce da interação entre o corpo e o cérebro, acreditando que na esfera educacional a conexão Neurociência-pedagogia poderá trazer novas e grandes mudanças no comportamento e na metodologia do professor que resultem em maior aprendizado do estudante.

As pesquisas atuais nas áreas da educação, psicologia e neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. (BACICH; MORAN, 2018, p. XV).

Portanto, o professor deverá estar atento à variedade de estratégia metodológica no planejamento de suas aulas, para que estas metodologias possam realmente favorecer o engajamento dos alunos e as possíveis possibilidades de integrar estas propostas estudadas e aplicadas, junto aos seus currículos. Observar que o estímulo e a reflexão sobre questões essenciais como as tecnologias digitais, tendo o universo das metodologias ativas é de suma importância do chão da escola, em tempos hoje vivenciados.

Para Bacich e Moran (2018, p. XV), desde a introdução de computadores na escola, final do século passado, vem sendo realizadas diversas pesquisas, para identificar como utilizar e definir estratégias e suas consequências frente a este cenário de tecnologias digitais, sendo este um grande desafio as instituições de ensino, professores e profissionais de educação, relacionando as metodologias ativas incorporadas ao uso das tecnologias digitais, como abordagem teórico-prático.

Ainda para Bacich e Moran (2018, p. XVI), “componentes fundamentais desse processo e, entre eles, o papel do professor e dos estudantes em uma proposta de condução da atividade didática que privilegia as metodologias ativas”. Ressalta da importância para a formação de professores para fazer uso destas metodologias, com obras pautadas em fundamentação teórica que garantem em suas práticas, serem usadas posteriormente em sala de aula e/ou na formação de professores.

Para tanto, educação integral é a plenitude de todas as dimensões, não apenas desenvolver habilidades cognitivas de aprendizagem escolares, mas pessoas que saibam respeitar os outros, conviver, ter amabilidade, capacidade de autocrítica, auto gestão, saber compartilhar, colaborar, a escola formar para autonomia, onde o professor desperte no aluno da Educação Básica a autonomia de buscar seu desenvolvimento como pessoa, de seu projeto de escola ambiente em que esses elementos possam se desenvolver, que possa enfrentar os desafios e as demandas do século XXI, volátil, incerta, ambígua e tecnológica.

Para Bacich e Moran (2018, p. 02) “aprendemos quando alguém mais experiente nos fala e aprendemos quando descobrimos a partir de um envolvimento mais direto, por questionamento e experimentação”, fazendo presente pesquisas, perguntas, projetos, atividades, e que, as metodologias hoje estão, na grande maioria, embasadas no ensino dedutivo, onde o professor é o transmissor da teoria em estudo e o aluno deverá aplicar em situações específicas, sugere que esta é importante, mas, o questionamento e a experimentação seriam mais relevante submetendo a uma compreensão mais ampla e profunda.

Portanto combinar as metodologias ativas em contextos híbridos, para Bacich e Moran (2018, p. 02), unindo vantagens indutivas e dedutivas, equilibrando a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional, com apoio docente, criando movimentos e avançando de níveis mais simples para mais complexos de conhecimentos e competências nas dimensões pessoais, sociais e culturais, as quais estamos imersos, pois, as pesquisas da neurociência comprova que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, aprendendo somente o que é relevante para si, gerando assim conexões cognitivas e emocionais.

Aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos. Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel et al. (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976), entre tantos outros e de forma diferente, têm mostrado como cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui. Todos esses autores questionam também o modelo escolar de transmissão e avaliação uniforme de informação para todos os alunos. (BACICH; MORAN, 2018, p. 03).

Para Bacich e Moran (2018, p. 03) “Toda a aprendizagem é ativa em algum grau”. Sempre exige do discente e do docente, um sentido mais amplo de diferentes movimentos internos e externos, de motivação, interpretação, avaliação, formas de aplicação, de comparação, intrigante que tudo o que é diferente e se destaca no entorno, desperta a emoção, abrindo janelas de atenção, sendo esta o principal foco para construção do conhecimento a partir dos processos de aprendizagem³⁰. Para isto necessita-se de espaços de prática - aprende

³⁰ Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais [...] inúmeros outros espaços e formas de aprender mais abertos, sedutores e adaptados às necessidades de cada um (BACICH; MORAN, 2018, p. 03).

fazendo - e ambiente ricos em oportunidades, necessitando de um olhar imediato sobre a valorização do conhecimento do discente para “ancorar” novos conhecimentos.

Compreendendo estes novos ambientes, a sala de aula passa a ser um espaço privilegiado de cocriação, maker³¹, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, sendo que, para Bacich e Moran (2018, p. 03), “estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas”, de várias metodologias, com recursos e tecnologias, sendo o mais importante, a estimulação da criatividade. Cada um, assumindo riscos de aprender com os integrantes da equipe e descobrir seus potenciais, onde o aprender se torne uma aventura permanente, uma atitude constante e um progresso crescente.

Para que tudo isso aconteça, todo o ambiente escolar – gestão, docência, espaços físicos e digitais – precisa ser acolhedor, aberto, criativo e empreendedor. Comparando o que acontece em muitas escolas, [...], constatamos o quanto ainda precisamos evoluir para que todos tenham oportunidades interessantes de aprender e de empreender (BACICH; MORAN, 2018, p. 04).

Neste novo contexto escolar, a função do docente passa a ser de auxiliar os discentes de avançar, ir além de onde conseguiram ir em particular, motivando-os, questionando-os e orientando-os para que oportunize que este participe de forma ativa, tornando-o um indivíduo que se abasteça de uma aprendizagem significativa, motivando a aprender, ampliando seus horizontes, levando-o a ser livre e autônomo.

Aprender pelas várias possibilidades de encontro com pessoas próximas e distantes, conectadas em rede, que se “agrupam de forma mais aberta ou organizada, pontual ou permanente, formal ou informal, espontânea ou estruturada, com ou sem supervisão em contextos confiáveis de apoio e também nos desafiadores” (BACICH; MORAN, 2018, p. 07).

Segundo a neurociência, para Bacich e Moran (2018), nosso cérebro aprende conectando-se em rede. Considerar iniciativas para abrir os espaços das escolas para o mundo, ampliar as diferentes redes sociais e tecnológicas, pessoais, grupais e institucionais, contribuem para oferecer ricas oportunidades de aprendizagem. Ajustar combinação entre ambientes, possibilitando troca, colaboração, coprodução e compartilhamento entre pessoas. “Habilidades diferentes e objetivos comuns traz inúmeras oportunidades de ampliar nossos

³¹ Sala de aula onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. (BACICH; MORAN, 2018, p. 03).

horizontes, desenhar processos, projetos e descobertas, construir soluções e produtos e mudar valores, atitudes e mentalidades” (BACICH; MORAN, 2018, p. 07).

Segundo Morin (2014, p. 78-79), “cresce um neo-obscurantismo no desenvolvimento da ciência”. O conhecimento científico oportunizou conhecimento sobre a vida, o universo, mas, apresentou separações nos campos da ciência –naturais e humanas– tanto que o próprio humano não compreende de si mesmo, está tudo desmanchado e separado. Transformou-se, nesse sentido, em pequeno território que compensa a incapacidade de refletir nos territórios dos outros, diferente dos animais que reconhecem por instinto seus territórios.

É surpreendente, segundo Pérez Gómez (2015, p. 14), pensar e observar a velocidade das mudanças da evolução do ser humano, que vem gerando mudanças radicais no comportamento de ação, pensamento e expressão, se voltarmos ao ponto de vista socioeconômico, cita o autor:

A hominização durou vários milhões de anos; a pré-história nômade, quase um milhão de anos; a época agrícola e pecuária, já sedentária, cerca de sete mil anos; a era industrial não chegou aos 300 anos; e da era digital ainda temos apenas quatro décadas. [...] A força física humana foi substituída pela força animal; esta por sua vez, pela energia; e a última pela gestão digital da informação como fonte de satisfação de necessidades, desenvolvimento, sobrevivência e poder. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 15).

Percebemos que o contexto digital, muda totalmente os eixos da economia, da política e da sociedade, causando uma desigualdade social muito grande, mudando a maneira que se trabalha, que se comunica e que se vive, levando a uma prática de globalização a serviço do lucro a qualquer preço, ameaçando totalmente o modo de vida do ser humano, indiferente da sua história, provocando grandes transformações nas famílias, nas escolas, no entorno, despertando segundo Pérez Gómez (2015, p. 17), um clima de insegurança, incerteza e medo, vindo a ultrapassar qualquer exemplo tanto social como familiar.

Por isso, compreendo a necessidade de um novo movimento na formação humana, para que se possa viver em uma era digitalizada, com possibilidades múltiplas de riscos desconhecidos até então. E, nesse interim, o papel ético do professor seria de se ambientar tanto nas possibilidades negativas e positivas, necessitando agregar, com urgência, a formação para os professores, tendo a tecnologia como ferramenta de trabalho, mas, o docente como o mediador do conhecimento.

Sozinhos podemos aprender a avançar bastante; compartilhando, podemos conseguir chegar mais longe e, se contamos com a tutoria de pessoas mais experientes, podemos alcançar horizontes inimagináveis [...]. Estar em rede, compartilhando, é uma grande oportunidade, de aprendizagem ativa, que uns conseguem explorar com competência, enquanto outros desperdiçam com futilidades. (BACICH; MORAN, 2018, p. 08).

Para Morin (2014, p. 95), os professores se fecham no intelecto profissional, alguns são desafiados pelos estudantes e tomam medicamentos para ansiedade, sentem-se cada vez mais ameaçados e incompreendidos, “inclusive pelas reformas medíocres que os sucessivos Ministros da Educação tentam impor a eles”. Para Morin (2014), os critérios de rentabilidade e competitividade de notas, desconsiderando a avaliação motivadora³², sem esclarecer que estes profissionais não se deram conta de que o quantitativo geralmente elimina o qualitativo.

Portanto, se deve escapar deste círculo vicioso das humilhações e encontrar reconhecimento recíproco, considerando que o método utilizado pode estar defasado em relação às necessidades e ao funcionamento mental das crianças e do adolescente, pois, segundo Morin (2014, p. 108), as crianças são obrigadas a aprender categorias isoladas. Ensinamos as crianças a conhecer objetos separados, isolando-os, faz-se necessário recolocá-los em seu meio para conhecê-los, o professor deveria aprender para poder ensinar um modo de conhecimento que religa,³³ ensinar a condição humana³⁴, a identidade terrena.

O todo da espécie está presente nele, em seu patrimônio genético, em cada célula, está presente até mesmo em sua mente, que depende do funcionamento do cérebro. O ser humano é simultaneamente biológico, psíquico, cultural, social, histórico. É essa unidade complexa da natureza que se encontra completamente desintegrada no ensino disciplinar, e que torna impossível aprender o que significa ser humano. (MORIN, 2014, p. 140).

Para Savater (1998, p. 29), quando cita: “nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo”. O autor supõe que se possa fracassar na tentativa ou até recusar a oportunidade de tenta-lo. Para Morin (2014, p. 16), “Viver é viver como indivíduo,

³² “Reencontrar uma missão insubstituível, a da presença concreta, da relação de pessoa a pessoa, do diálogo com o aluno, [...]. Missão pessoal que permite o reconhecimento da qualidade humana do aluno, que manifesta para ele a bondade e a atenção, e não a rejeição”. (MORIN, 2014, p. 96).

³³ “O que o professor deveria aprender para poder ensinar à criança é um modo de conhecimento que religa. Não é suficiente dizer apenas ‘é necessário religar’ para efetivamente religar. Religar requer conceitos, concepções e o que denomino operadores de religação.” (MORIN, 2014, p. 109).

³⁴ “O conhecimento de nossa condição humana encontra-se ausente dos programas de ensino porque o que é humano está dispersado/compartimentalizado em todas as disciplinas das Ciências Humanas, das Ciências Biológicas (o cérebro é estudado em Biologia, a mente em Psicologia), da Física (somos feitos de moléculas, átomos, partículas), mas também na Filosofia, na Literatura e nas Artes, sem as quais nosso conhecimento do humano permanece mutilado.” (MORIN, 2014, p. 139).

enfrentando os problemas de sua vida pessoal, é viver como cidadão de sua nação, é viver também em seu pertencimento ao gênero humano”. A escola ensina conhecimentos, mas não a natureza do conhecimento, que contém em si o risco de erro e de ilusão.

Na visão de Pérez Gómez (2015, p. 14), os indivíduos vivem na aldeia global e na era da informação, uma época de rápidas mudanças, de aumento sem precedentes de interdependência e complexidade e isto, gera uma mudança radical na forma de comunicação, ação, pensamento e expressão. “A confluência de mudanças tão significativas e radicais estão moldando uma nova meta contexto que modifica as instituições, os Estados e a vida cotidiana dos cidadãos dentro de uma era de globalização e interdependência” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 15).

Entendemos que é necessário desenvolver outras habilidades e competências, como cita Morin (2015, p. 18), “ensinar não é concentrar nos saberes quantitativos, [...], implica o conhecimento do conhecimento”. Complementa Morin (2016, p. 14), “é preciso mudar profundamente o pensamento e o ensino”. Esta reforma irá contribuir para elevar a consciência sobre os riscos e a comunidade de destino, potencializando e transformando a partir da base, reformando o pensamento, reinventando-se.

Instigar para compreender de que o modo, seria a melhor maneira de se apossar do conhecimento é um dos temas que afeta há séculos³⁵ a curiosidade humana e a ideia de que o mundo é “pré-dado” em relação à experiência humana, hoje predomina. Isto se deve mais por motivos filosóficos, políticos e econômicos segundo Maturana e Varela (2007, p. 07), pois, as produções artísticas e os saberes não eram considerados construções da mente humana.

Para Maturana e Varela (2007, p. 08) “conhecimento é um fenômeno baseado em representações mentais que fazemos do mundo”. Neste pensamento a mente³⁶ humana seria um “espelho” da natureza e o ser humano deveria extrair informações por meio de cognições, segundo essa teoria nosso cérebro recebe informações vindas já prontas de fora.

Percebemos, aqui, uma ciência representacionista³⁷, na qual a objetividade é privilegiada e a subjetividade é descartada. Compromete a exatidão científica, reforçando a

³⁵ Para Maturana e Varela (2007, p. 07-08). “Desde o Renascimento, o conhecimento em suas diversas formas tem sido visto como a representação fiel de uma realidade independente do conhecedor [...]. Essa convicção constituiu a base da mentalidade extrativista – e com muita frequência predatória – dominante entre nós”.

³⁶ Para Damásio (2015, p. 272), o termo mente, abrange operações conscientes e inconscientes. Refere-se a um processo, é um fluxo contínuo de padrões mentais, e muitos deles se revelam inter-relacionados e se move ao longo de várias sequências: concorrentes, convergentes e divergentes ou mesmo sobrepostas.

³⁷ “O representacionismo é um dos fundamentos da cultura patriarcal sob a qual vive hoje boa parte do mundo, inclusive as Américas” (MATURANA; VARELA, 2007, p. 09).

crença de que o mundo é um objeto a ser explorado pelo homem, no qual Morin (2016, p. 13) coloca como “cegueira de nossos conhecimentos” não permite distinguir e resolver seus problemas vitais, desintegrando-se, degradando-se, é preciso crescer e decrescer, globalizar e desglobalizar, conservar e transformar, desenvolver e involuir, mudar profundamente o pensamento e o ensino.

Segundo Nóvoa (1999, p. 159), nas ciências ampliam-se e aprofundam-se as vias de reflexão epistemológica e metodológica abrindo espaço para estudos de novos problemas e para o reequacionar de velhas questões. Estes estudos de problemáticas relativas às questões de ensino/educação/formação tende a tornar-se diverso e profundo, contemplando também a figura do professor.

Acrescenta Goleman (2012, p. 294), as escolas permanecem como o único lugar a que a comunidade pode recorrer em busca de corretivos para as deficiências da garotada em competência emocional e social. Portanto, este é um lugar que pode proporcionar às crianças os ensinamentos básicos para a vida que, talvez, elas não recebam nunca em outra parte. Essa melindrosa tarefa empreende duas grandes mudanças: que os professores vão além de sua missão tradicional e que as pessoas na comunidade se envolvam mais com as escolas.

Segundo Goleman (2012, p. 19), em nossos dias, os pais, exercem sua paternidade sob tensões e pressões de ordem econômica que não existiam na época de nossos avós. Sugere o autor, que estes dediquem o tempo disponível de seu dia para ajudar seus filhos a dominarem as habilidades humanas essenciais necessárias, não somente para lidar com suas emoções, mas também, para estabelecer relações humanas efetivamente significativas.

Já, os profissionais de educação, para Bacich e Moran (2018, p. 09), “atuam no papel de curadores para que cada estudante avance na aprendizagem individualizada; desenham algumas estratégias para que a aprendizagem entre pares seja bem-sucedida”. É preciso ajudar os discentes a ampliar a visão de mundo que desenvolveram nos percursos individuais e grupais, levando-os a questionamentos novos, investigações, práticas e sínteses.

Segundo Bacich e Moran (2018, p. 09), “Os bons professores e orientadores são fundamentais no avanço da aprendizagem, pois auxiliam a escrever roteiros interessantes, problematizando, orientando, ampliando os cenários, as questões, os caminhos a serem visitados”. Os docentes devem compreender que não precisam estar o tempo todo junto com seus alunos, nem precisam explicar as informações para todos, pois, para Bacich e Moran

(2018), a combinação de aprendizagem personalizada, grupal e tutoria no projeto pedagógico são abarcadas para obter resultados produtivos.

A educação formal para Bacich e Moran (2018, p. 09), “avança no cotidiano fora das escolas pelas ofertas informais na rede. Oferece oportunidade de aprender sozinhos, grupo e por meio de *coaching* ou por orientações de tutores”. Também oportuniza cursos abertos por grupos de colaboração de pessoas acessíveis e experientes que auxiliam de forma e gratuita ou de remuneração menor. Partindo desse conhecimento, os projetos pedagógicos incorporam caminhos individuais de aprendem de forma colaborativa e orientada.

Ainda para Bacich e Moran (2018, p. 9), “o papel do professor como *designer* de caminhos, de atividades individuais e grupo é decisivo e diferente, pois torna-se um gestor e orientador de várias trilhas tanto coletivas como individuais”. Os docentes necessitam desafiar-se na construção criativa, empreendedora e aberta, de resposta (im)previsíveis dos discentes. Percebemos que a interconexão entre a aprendizagem pessoal e colaborativa se desdobra em um movimento compassado e contínuo, ajudando o aluno a avançar, indo além do que seria capaz sozinho ou com o próprio grupo.

Para isto, é necessário proporcionar novas habilidades, segundo Bacich e Moran (2018), permitindo projetos pedagógicos inovadores, que devem ser conciliados nos currículos, equilibrando a comunicação pessoal, colaborativa, presencial e *on-line* desde que acompanhado de um professor orientador.

As instituições educacionais inovadoras combinam o melhor da personalização do compartilhamento e da tutoria. Cada estudante, em cada fase da vida, avança na autonomia (personalização) na aprendizagem grupal, colaborativa, compartilhada com tutoria (mediação, mentoria) de pessoas mais experientes em diversas áreas do conhecimento. (BACICH; MORAN, 2018, p. 10).

As escolas, em seus currículos, devem apresentar flexibilidade para que os alunos possam personificar seu percurso de acordo com suas necessidades, expectativas e estilos de aprendizagem. E, também, para prever projetos e atividades em grupo, de forma significativa, que articule prática e teoria. Para Bacich e Moran (2018), estes são híbridos, com integração de tempos, espaços e atividades, que propõem uma continuidade entre momentos com modelos presenciais e modelos digitais combinando e otimizando as duas formas de aprendizagem considerando o que cada uma tem de melhor e no que são mais convenientes para cada aluno particular.

Também ampliam os processos de avaliação da aprendizagem, que acontece de várias formas: avaliação diagnóstica, formativa, mediadora; avaliação da produção (do percurso- portfólios digitais, narrativas, relatórios, observação); avaliação por rubricas (competência pessoais, cognitivas, relacionais, produtivas); avaliação dialógica; avaliação por pares; autoavaliação; avaliação *on-line*; avaliação integradora, entre outras. Os alunos precisam demonstrar na prática o que aprenderam, com produções criativas e socialmente relevantes que mostrem a evolução e o percurso realizado. (BACICH; MORAN, 2018, p. 10).

Segundo Pérez Gómez (2015), as tecnologias digitais não são só apoio ao ensino, mas são eixos estruturantes de uma aprendizagem criativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada, desde que haja profissionais da educação dispostos e competentes (na educação formal) e currículos abertos. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 11), “As escolas deficientes em integrar o digital no currículo são escolas incompletas, pois escamoteiam uma das dimensões básica na qual os humanos vivem no século XXI”. Nesse interim, é inviável educar sem considerar o mundo conectado e sem se aproximar da realidade vivenciada pelos alunos.

Todas essas novas habilidades impostas ao docente –e apresentadas ao longo desse subtítulo–, são reflexo de uma sociedade em mudança e, também, dos novos desafios impostos pelo sistema, os quais podem afetar a saúde ou o adoecimento desses profissionais. Nesse sentido, dar conta dessas habilidades implica em anseios e ensejos. É necessário anseio, por parte do profissional, que deverá estar disposto a receber e buscar por formação e ter vontade para desenvolver tais demandas. Mas, sobretudo, é imprescindível que o sistema enseje esta formação do seu quadro profissional, que ofereça estrutura e condições para realização de atividades, que oportunize o diálogo entre todas as esferas que envolvem o âmbito educacional: profissionais (docentes, chefia e funcionários), alunos, comunidade, regimentos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como referimos no capítulo metodológico, a ideia inicial era fazer a pesquisa com um sujeito de cada escola, no entanto, em virtude de muitos profissionais estarem presentes no grupo de risco, devido o COVID19, ficou mais estreita, ainda, nossa função de dar conta da proposta. Precisamos nos voltar a uma proposta nova de participação do profissional que estivesse na escola. Ancoramos a participação dos sujeitos, frente atuação funcional por mais de cinco anos de atuação docente e, se pudesse se dispor a responder o questionário, já que a exigência de algumas perguntas seria relacionada aos últimos cinco anos de trabalho docente.

Mesmo assim, encontramos vários empecilhos, destacamos que alguns diretores de algumas instituições, não encontraram professores dispostos a responder, outros não tinham professores com muito tempo de atuação devido à mudança governamental frente ao quadro de aposentadorias e todos que estavam com mais tempo de profissão haviam solicitado e/ou se ausentado da função. Algumas escolas, nesse momento de pandemia, estavam contando somente com o diretor no quadro profissional, dos quais, alguns justificaram a inviabilidade de assumir mais essa demanda (participar da pesquisa) entre tantas que precisava dar conta na gestão.

Enfim, frente a várias demandas devido o movimento da pandemia e das aposentadorias, além da falta de pessoal nos Recursos Humanos das escolas, ficou muito ajustado o quadro de participantes dessa pesquisa. Mas, depois de várias ligações, e-mail e conversas com os diretores, obtivemos a participação de dezessete escolas. Ressalto que três diretores enviaram áudio, justificando a não participação. Iniciamos descrevendo as questões, de cunho sociodemográficas. Todas as respostas foram organizadas/agrupadas em tabelas/gráficos/quadros e/ou recortes, numeradas conforme análise e sequência das questões.

TABELA 5 – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Ano de nascimento		2. Sexo	3. Estado civil	4. Filhos(s)
Prof. 01	1970	Feminino	Casada	2
Prof. 02	1984	Feminino	Casada	2
Prof. 03	1973	Masculino	Casado	1
Prof. 04	1978	Feminino	Divorciada	2
Prof. 05	1970	Feminino	União estável	-
Prof. 06	1973	Feminino	Divorciada	2
Prof. 07	1963	Feminino	Casada	2
Prof. 08	1978	Feminino	União estável	1
Prof. 09	1975	Masculino	Casado	2
Prof. 10	1963	Feminino	Casada	2
Prof. 11	1960	Masculino	Casado	2
Prof. 12	1957	Feminino	Casada	4
Prof. 13	1990	Feminino	Casada	-
Prof. 14	1974	Feminino	Casada	2
Prof. 15	1978	Feminino	União estável	2
Prof. 16	1976	Feminino	Casada	2
Prof. 17	1970	Feminino	Casada	2

Fonte: elaborada pela autora (2020).

Conforme Tabela 5, os dados coletados nas questões (1, 2, 3 e 4) apontaram que o grupo de participantes é heterogêneo, na maioria das respostas obtidas. Considerando a idade dos indivíduos, varia de 30 a 63 anos de idade. Quanto ao sexo, temos 83% (oitenta e três por cento) feminino, representado por 14 participantes e 17% (dezessete por cento) masculino, representado por 03 sujeitos. Seguindo do estado civil, contabilizando um total de 12 participantes casados, 03 com união estável e 02 divorciados. Em relação ao número de filhos por participante, obtive 12 participantes com dois filhos, 02 com um filho, 01 com quatro filhos e 02 com ausência de filhos.

TABELA 6 – FORMAÇÃO ACADÊMICA

Prof. 01	Graduação na área de Linguística, Letras e Artes. Especialização na mesma área.
Prof. 04 Prof. 06 Prof. 15 Prof. 17	Graduação na área da Linguística, Letras e Artes. Especialização na segunda área.
Prof. 12	Graduação na área da Linguística, Letras e Artes. Especialização na primeira e segunda área.
Prof. 16	Graduação na área da Linguística, Letras e Artes e Ciências Humanas. Especialização na segunda área e na quinta área respectivamente.
Prof. 02	Graduação nas áreas de Ciências Biológicas e Ciências Humanas. Especialização na segunda área.
Prof. 05 Prof. 13 Prof. 14	Graduação nas áreas de Ciências Biológicas e Ciências Exatas e da Terra. Especialização na área de Ciências Humanas, quarta área.
Prof. 10	Graduação nas áreas de Ciências Biológicas e Multidisciplinar. Especialização na segunda área em ambas as graduações.
Prof. 03	Graduação nas áreas de Ciências Exatas e da Terra. Especialização na primeira e na quarta área.
Prof. 09	Graduação nas áreas de Ciências Exatas e da Terra. Especialização na primeira área.
Prof. 07	Graduação em Ciências Humanas. Especialização na quarta e sétima área.
Prof. 08	Graduação em Ciências Humanas. Especialização na quarta e sexta área.
Prof. 11	Graduação na área de Ciências Humanas. Especialização na quarta área.

Fonte: elaborada pela autora (2020).

Já na Tabela 6, ao nos referirmos quanto as respostas da questão cinco, na qual consideramos investigar sobre a formação/graduação³⁸, observamos que variou muito entre os 17 participantes. Em relação as graduações cursadas, 07 possuem formação na área da Linguística, Letras e Artes, 03 na área das Ciências Humanas, 03 na área das Ciências Biológicas e 04 na área das Ciências Humanas e da Terra. Importante ressaltar, também, que todos os envolvidos possuem um tipo de Especialização em determinada área, vindo a comprovar que foram além da graduação, em busca de ampliar conhecimentos.

³⁸ No site da CAPES, a informação (publicada em 01/04/2014, atualizada em 03/07/2019 e acessada em 30/06/2020) é de que existem 49 áreas de avaliação, agregadas em dois níveis: primeiro, 3 Colégios (Colégio de Ciências da Vida; Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar; e Colégio de Humanidades); e, segundo, 9 grandes áreas. Uma maior especificação dessas áreas e grandes áreas pode ser observada em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>

TABELA 7 – TRABALHO, CARGA HORÁRIA E PLANEJAMENTO

6. Além desta escola em que estás respondendo a esta pesquisa, tu estás atuando em outra escola ou outro emprego?			7. Qual a sua carga horária de trabalho? Caso tenha mais de um local de trabalho, listar a carga horária para cada local.		8. Tens horário destinado a planejamento dentro da tua carga horária de trabalho? Quantas horas semanais? Em que momento realiza o planejamento?	
	S/N	Outro local	Carga horária	Outro local	Resp/quantas horas/local	Planejamento
Prof. 01	Não	Não	40 horas	Não	S/08	Sem resp.
Prof. 02	Sim	Atua (03)	20 horas	18 horas	S/06 e 04	Sem resp.
Prof. 03	Não	Não	40 horas	Não	Não	Não
Prof. 04	Sim	Atua (02)	20 horas	20 horas	S/04 e 04	Sem resp.
Prof. 05	Sim	Atua (01)	22 horas	38 horas	S/13	Escola/casa
Prof.06	Sim	Atua(01) Cor. Imóveis.	60 horas	Não	S/05	Sem resp.
Prof. 07	Não	Não	27 horas	Não	S/04	Sem resp.
Prof. 08	Não	Não	40 horas	Não	S/04	Sem resp.
Prof. 09	Não	Não	40 horas	Não	S/07	Sem resp.
Prof. 10	Não	Não	20 horas	Não	S/03	Escola/casa
Prof. 11	Não	Não	40 horas	Não	S/02	Sem resp.
Prof. 12	Sim	Atua (02)	20 horas	20 horas	S/02	Escola/casa
Prof. 13	Não	Não	34 horas	Não	S/10	Sem resp.
Prof. 14	Sim	Atua (02)	30 horas	25 horas	S/05	Escola/casa
Prof. 15	Não	Não	30 horas	Não	Não	Sem resp.
Prof. 16	Sim	Atua (01) Comércio	40 horas	Não	S/07	Conf. Lei
Prof. 17	Sim	Atua (02)	40 horas	20 horas	S/07 e 14	Escola/casa

Fonte: elaborada pela autora (2020).

Na Tabela 7, agrupamos 03 (três) questões de cunho sociodemográficas, dentre elas as questões (06, 07 e 08). Consideramos neste contexto, oportunizar uma compreensão melhorada frente ao local que atuam e nível de ensino, bem como, sua carga horária e seu planejamento, tempo disponível na escola, se este se fazia suficiente ou não. Caso não, qual seria a estratégia do professor para resolver seu tempo de planejamento? Em caso afirmativo, que fizesse citação do mesmo.

Perante a questão 06, dos 17 participantes da pesquisa, 09 atuam somente na escola na qual responderam a pesquisa, 06 lecionam em mais de uma escola, seja ela estadual e/ou municipal e 02 trabalham, concomitantemente, no comércio. Percebi nestas respostas, que

praticamente 50% atuam em outros locais, indo além da rede estadual de ensino, despertando a questão da carga horária de trabalho e de funções.

Assim, na questão 07, constatamos que quatro participantes trabalham 60 horas semanais; destes, três trabalham em dois ambientes de trabalho e um somente em uma escola. Um participante atua 55 horas semanais, em dois ambientes de trabalho. Seis participantes atuam 40 horas semanais na mesma escola e dois atuam 40 horas em dois ambientes escolares distintos. Encontramos quatro professores que trabalham num único ambiente escolar, sendo que um executa 34 horas semanais, outro 30 horas, outro 27 e outro 20 horas durante a semana.

Percebemos uma variedade muito grande em diferentes ambientes institucionais entre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Sendo que 11, destes participantes, atuam somente em uma instituição, outros 06, buscam as horas em outras escolas, que ao comparar com a questão 06, percebemos que dois vão além da sala de aula, pois, apontaram trabalhar um no comércio e outro como corretor de imóveis, indo, além da escola. Observamos que o **Prof. 06** indicou 60 horas de trabalho na escola, mais o comércio e o **Prof. 16**, descreveu 40 horas na escola além do comércio.

Já na questão 08, ao solicitarmos que descrevessem sobre as horas de planejamento dentro da carga horária de trabalho, se estas eram suficientes ou não, que justificassem a resposta. Obtivemos um participante (**Prof. 03**) que se absteve da resposta e outro (**Prof. 15**), por ser da vice direção, descreve que nas segundas-feiras se organiza reunião interna e se faz uma avaliação do trabalho da semana. A maioria contempla horas para fazer seu planejamento. Dentre eles, 05 (cinco) professores consideraram insuficiente as horas destinadas ao trabalho, sendo feito planejamento e correções em casa. O **Prof. 14** escreve que as horas são utilizadas para reuniões e planejamento e sua aula precisa organizar em casa. Os outros não se manifestaram, somente dispuseram registrar as horas que possuem na escola, para esta função.

Analisamos, também, a carga horária de planejamento dos sujeitos voluntários. Na questão 08, verificamos que a rede estadual de ensino oportuniza para cada 20 horas de trabalho, 07 destinadas para planejamento e 13 para aula presencial, deixando expresso na escrita do **Prof. 16**, pois, o mesmo esclarece em sua escrita “sete horas conforme a Lei”. Observamos também que a carga horária escrita pelos professores, conforme a questão 07,

não condiz com o horário, conforme a Lei. Basta observar o **Prof. 04**, que atua 20 horas e tem 04 horas de planejamento.

TABELA 8 – TEMPO DE PROFISSÃO DOCENTE

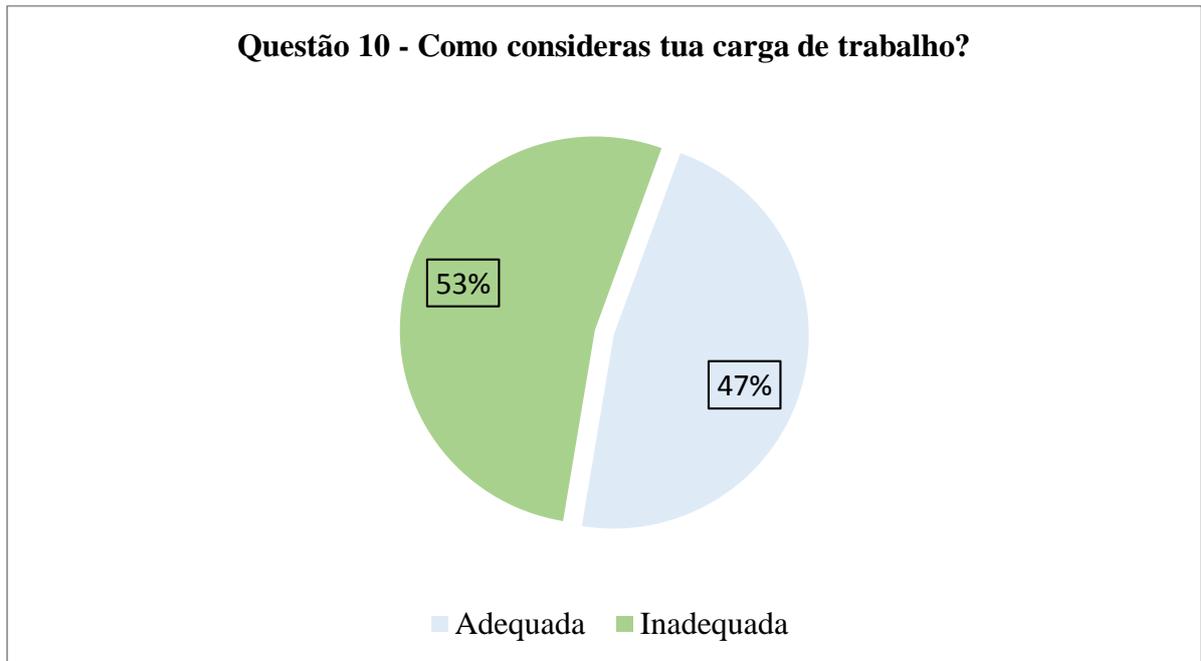
9. Quanto tempo/anos tens de profissão docente?	
Prof. 01	30 anos
Prof. 02	15 anos
Prof. 03	21 anos
Profes. 04 e 11	22 anos
Prof. 05	29 anos em uma matrícula e 18 na outra.
Prof. 06	09 anos
Profes. 07, 08, 12 e 15	18 anos
Profes. 09 e 14	25 anos
Prof. 10	36 anos
Prof. 13	08 anos
Prof. 16	20 anos
Prof. 17	24 anos

Fonte: elaborada pela autora (2020).

Na observância da Tabela 8, ao tecermos a questão 09, a qual corresponde ao tempo de serviço na profissão docente, obtivemos um “raio X” variável entre 08 até 36 anos de atuação profissional. Entre todos os sujeitos voluntários, verificamos que o **Prof. 05** descreve que atua por 29 anos em uma matrícula e 18 anos em outra, não especificando o vínculo. Outros sujeitos, somente descreveram o tempo conforme solicitado na questão.

Seguindo as análises, aprofundaremos agora nas questões laborais. As questões de 10 até 24, referem-se à carga de trabalho, fatores relacionados ao trabalho, (in)satisfações na docência, impactos do sistema educacional no fazer docente, formação profissional frente ao novo quadro de ação, tarefas e exigências ou conhecimento que passaram a ser exigidos nos últimos cinco anos (quais foram estas exigências, se afetaram sua carga de trabalho, de que maneira observam respostas frente a valorização de seu trabalho, como se sentem ao trabalhar as habilidades da BNCC, como analisam as escolas frente ao material, espaço físico para desenvolver tais habilidades, enfim, questões voltadas a informações interpessoal profissional).

GRÁFICO 1 – CARGA DE TRABALHO



Fonte: elaborado pela autora (2020).

No Gráfico 1, ao desfiar a questão 10, quando voltados a justificar sua carga de trabalho, examinamos que 09 participantes consideraram inadequada, e, 08 participantes acreditam ser adequada. Dois participantes responderam adequada, para esta pergunta se abstendo da justificativa. Acompanhamos na sequência, primeiramente as escritas justificando o termo inadequada.

Segundo os relatos, consideram inadequada, devido vários fatores. Iniciamos pela queixa de serem muitas turmas de diferentes idades cronológicas e pouca carga horária, escreve o **Prof. 01** “Pouca Carga Horária em cada turma. Muitas turmas com idades diversas”. Para outros o lamento seria a doação que precisam fazer para auxiliar no quadro da escola quando seus colegas não se encontram para exercer suas tarefas, verificamos a escrita do **Prof. 04** “Considero inadequada, porque geralmente utilizamos nosso tempo de planejamento para suprir a carga horária de outras disciplinas, por falta de professores, uma vez que temos falta o ano todo, por vários motivos, dentre eles licença saúde”.

Consideramos, frente a escrita dos sujeitos, ressaltar que os professores(as) estão sozinhos e dão conta da demanda dos colegas, porque não há uma política de substituição temporária (política neoliberal). Sistema Educacional dicotômico e perverso, pois leva o profissional a dar conta de atender ao seu aluno e não atender as suas regras de trabalho colocadas pelo próprio sistema que é cada 20h/aula, 7h para planejamento e não substituição

entre colegas ausentes por problemas de saúde. Sugerimos que o processo de gestão cria mais individualismo, dificultando o movimento de empatia entre colegas, afinal, quando as pessoas adoecem ou se ausentam do trabalho, não deveria haver sobrecarga, pois tudo isso vira “uma bola de neve”.

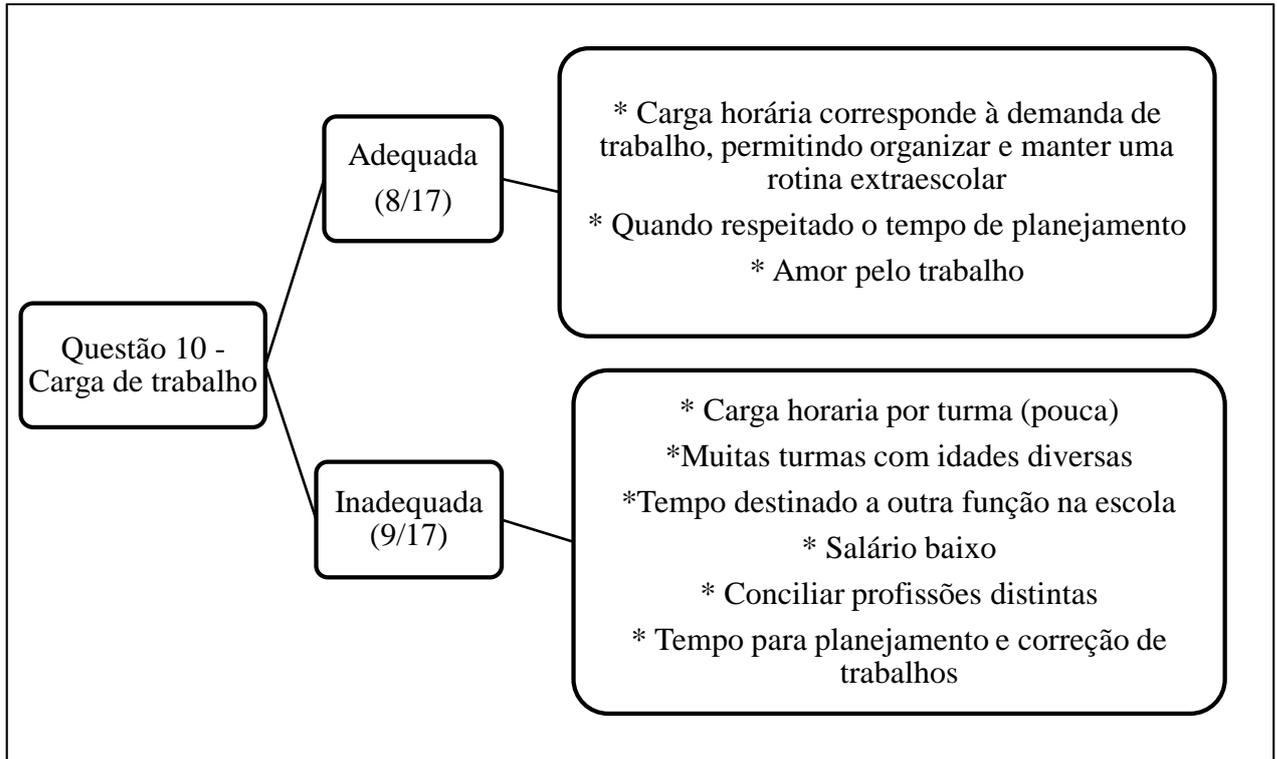
Outro grupo se manifesta devido salário pouco remunerado e obriga há trabalhar mais horas e, muitas vezes em outra profissão, para dar conta da sobrevivência familiar, como escreve o **Prof. 06**. “É difícil conciliar duas profissões totalmente diferentes, mas é necessário para compor a renda familiar”.

Outros ainda registraram ter pouco tempo devido exigências das normativas que chegam e são exigidas que se fizesse cumprir, como analisamos na escrita do **Prof. 08** “Questiono o tempo para o planejamento, pouco tempo, pelo nível de exigência das novas normativas educacionais”. Manifestações frente ao excesso de trabalho para correção em casa, como exemplo, textos de muitos alunos para dar conta de ler e contribuir, foi outra queixa analisada. **Prof. 16** “Para quem trabalha com produção de texto 7h de planejamento não são suficientes para que se realize uma correção adequada dos textos. Corrigir textos é muito demorado!”.

Em continuidade de verificação das escritas dos sujeitos, apontamos os envolvidos aos quais acreditam estar com sua carga horária adequada e suas justificativas para o termo, manifestando que se organizam, estudam, cuidam da família e conseguem dar conta com a carga horária disponibilizada, conforme analisamos o **Prof. 02** “Consigo me organizar, estudar, curtir a família”.

Outros ainda, dispunham de uma carga horária reduzida, devido processos anteriores “cirurgia”, com horários livres suficientes para vencer a demanda escolar, como escreve o **Prof. 07** “Trabalhei muitos anos 40h e após cirurgia há dois anos, diminui a carga horária, por isso atualmente é mais tranquilo”. Ainda consideramos importante ressaltar que uma das escritas se manifesta o sentimento de amar o que faz e por isso dá conta do trabalho, como podemos acompanhar a escrita do **Prof. 10** “Tranquilo, amo meu trabalho e principalmente a minha Biologia”.

QUADRO 1 – CARGA DE TRABALHO



Fonte: elaborado pela própria autora (2020).

Perante esta coleta, ao fazermos a análise das múltiplas escritas emergentes manifestadas, verificamos que a maioria dos professores voluntários, que consideraram como inadequadas a resposta, não dispunha das horas de planejamento adequadas (de cada 20 horas, 13 em sala de aula e 07 para planejamento), conforme a questão 07 e 08. Analisamos entre o grupo dos voluntários e somente o **Prof. 09**, considerou tempo adequado para planejamento.

O **Prof. 16** considerou as 07 horas de planejamento como inadequado, justificando ter muito trabalho, devido sua área exigir textos de redações, não oportunizando tempo suficiente para tal exigência. A partir desta resposta, consideramos ressaltar que, dependendo da área, as exigências na correção e programação da aula perante as atividades pedagógicas, alteram o tempo. Corrigir redações de cada aluno necessita um tempo maior do que corrigir questões e/ou acompanhar atividade em aula, por exemplo.

Elevamos também, que alguns professores que consideraram adequada as horas de planejamento, atuam em menor quantidade de aulas. Podemos verificar, por exemplo, o **Prof. 07**, onde justifica na questão 10, “Trabalhei muitos anos 40h e após cirurgia à dois anos,

diminui a carga horária, por isso atualmente é mais tranquilo”. Percebemos que a disparidade de horas/aula cumpridas, favorece ou não a justificativa adequada ou inadequada.

Outro comportamento que podemos analisar, seria da resposta do **Prof. 04**, onde escreveu ter 20 horas na escola e somente 04 horas de planejamento. Manifesta inadequada, da seguinte forma: “Considero inadequada, porque geralmente utilizamos nosso tempo de planejamento para suprir a carga horária de outras disciplinas, por falta de professores, uma vez que temos falta o ano todo, por vários motivos, dentre eles licença saúde”.

Verificamos em observância, o desvio da função destinada ao planejamento, primeiro devido ser destinado somente 04 horas de planejamento e segundo que é destinado a entrar na sala, a qual não seria sua aula e nem seu horário, ou seja, suprir falta de profissional. As regras seriam voltar-se primeiro ao aluno, este deve estar sempre assistido pelo docente. Para cumprir esta determinação, certamente a gestão, sugere auxílio entre os pares. Analisamos neste momento da história, que a solidariedade e a empatia, devem estar presentes na equipe profissional, mas, não devemos deixar despercebido o direito do profissional.

Por fim, ressaltamos a escrita do **Prof. 05**:

Trabalho 60 horas porque o salário é pouco para sobreviver. Mas, sinto-me muito cansada com isso. Nem sempre há disposição como deveria ter para trabalhar assim todos os dias. A gente trabalha assim por extrema necessidade. Se fôssemos mais valorizados, poderíamos trabalhar só 40 horas e desempenhar bem melhor nossas funções. Estou falando isso por mim, mas, vejo a maioria de meus colegas dessa forma também.

Portanto, ao considerarmos estas colocações dos voluntários, na questão 10, solicitando quanto à carga horária ser adequada ou inadequada, verificamos frente às categorias *a priori*, surgir as emergentes, que além da função profissional, os sentimentos/emoções, também refletiram permanentemente nas escritas. Como escreveu o professor acima citado, ele considerou, não somente a si próprio, mas, ressalta que seus colegas de profissão, vibram com estes pensamentos/sentimentos de serem prejudicados de várias formas e aponta ser o baixo salário, um dos descasos, exigindo muito de cada profissional, para poder manter a “vida externa”, e, desta forma sobrecarrega na função.

Ao observarmos estas justificativas, percebemos de sua heterogeneidade. Cada sujeito interpreta e escreve segundo suas condições de realização de seu trabalho, segundo sua área. Tanto os que consideraram adequada ou inadequada, ao se manifestar trouxeram expresso sua subjetividade dentro de várias identidades assumidas no seu dia-a-dia. Identidade profissão

professor(a), identidade mãe, identidade família, identidade cuidar do corpo físico, identidade trabalhos domésticos, identidade solidário ao colega..., deixando claro que as respostas influem em satisfação e qualidade de vida.

Para Csikszentmihalyi (1992, p. 71), precisamos adotar estratégias para melhorar a qualidade de vida. A primeira é “tentar fazer com que as condições externas se adaptem as nossas metas”, ou seja, dar ao meio condições mais condizentes com nossas metas. A segunda é “mudar o modo como vivenciamos as condições externas para adaptá-las melhor às nossas metas”, isto é, modificar aquilo que chamamos de segurança. Embasada nesta teoria, devemos reconhecer que há riscos inevitáveis e que se conseguirmos desfrutar de um espaço pouco previsível, a insegurança em nosso agir terá pouco espaço para nos afetar emocionalmente.

Não podemos criar um completo sentimento de satisfação e ou insatisfação, frente as exigências que fizemos a nós mesmos no dia-a-dia, como apresentam as escritas dos voluntários, pois aquilo que analisamos pode nos afastar da realidade que supostamente interpretamos como verdade e ou representamos. Analisamos como mais vantajoso, o docente buscar compreender a forma de agir, dentro do quadro apresentado, e determinar em como poderá tornar sua vida diária mais harmoniosa e gratificante, frente suas tarefas e disposição de horas. “Precisamos aprimorar a qualidade da vivência” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 73).

Para a questão 11 consideramos a subjetividade de cada participante frente ao cenário vivenciado. Para isto, se fez necessário que escrevessem, enquanto professor/a, se as novas tarefas/exigências ou conhecimentos que passaram a ser exigidos nos últimos cinco anos foram notadas. Em caso afirmativo, quais mudanças foram notadas e em que momento? Caso tenha notado mudanças, como as encarou? Observamos que entre os sujeitos, 100% das respostas foram marcadas como sendo “sim”. Todos consideraram que nos últimos cinco anos (ou mais), o ensino público da região noroeste do RS, apresenta muitas alterações e mudanças simbólicas e significativas.

Segundo as escritas, todos os participantes relatam de nos últimos cinco anos estarem “sofrendo” profissionalmente por fatores de indisciplina, falta de respeito, falta de organização, como podemos acompanhar na escrita do **Prof. 01** “mais trabalhos, menos incentivo, muita indisciplina, alunos fazem atividade tudo rápido, sem acabamento, sem interesse.”

Outra queixa, foi de que as mudanças que chegam rápido e não se consegue acompanhar, tanto em nível de documentação de regimentos escolares, quanto à informatização. Reconhecem do desafio constante e do despreparo para acompanhar tais processos, como observamos em parte desta escrita:

Prof. 04 “Houveram muitas mudanças no decorrer destes 5 anos, principalmente curricular, este ano, muito mais, constroem-se regimentos, em seguida, somos comunicados de que mudou, que precisamos organizar um novo. Com relação a avaliação é mais preocupante ainda, pois nos obrigam a avaliar por Área de conhecimento, em seguida, mudam para disciplina, e o que é pior, a escola não tem o direito de escolher sua média trimestral. A escola perdeu a autonomia, uma vez que deveríamos partir da realidade dos alunos, [...]”.

Também ressaltam do sentimento/emoções que seu aluno, por ficar na internet até madrugada, acaba dormindo em aula, como podemos verificar parte da escrita do **Prof. 07** “[...] Muitas vezes vem para a aula cansados, não dormem que chega, ficam nas redes sociais madrugada a dentro esquecendo muitas vezes de livros e cadernos para aquele dia, aquele horário”. Isso desperta um sentimento de preocupação e descaso frente ao trabalho do professor.

Outros ainda consideram deficiência em lidar com habilidades e competências que se exige no momento, como participamos em parte da escrita do **Prof. 12**, “[...] creio que o maior desafio seja a metodologia, pois o professor tem que dominar os saberes de sua área de conhecimento e do mundo contemporâneo”. Ou manifestam dificuldade de lidar com os alunos, como podemos ver em parte da escrita do **Prof. 07**:

Com certeza as mudanças vêm para nos desafiar a buscar novos recursos para atuar e observo nos últimos anos que os alunos (as), estão muito ligados nas redes sociais e as famílias sem muito tempo para auxiliá-los com organizações de estudos. Existe uma certa crença de que atualmente as crianças e adolescentes sabem muito devido as redes sociais, até certo ponto sim, concordo, só que lhes falta conhecimentos escolares e organização com material de aula. [...]

Encontram-se despreparados para essa função de inovação tecnológica e de inteligência emocional, como participa o **Prof. 14** “Precisamos sempre acompanhar as mudanças, relacionadas a tecnologias, mas no meu ver uma exigência grande em relação a inteligência emocional, em ter estrutura e maneiras de conviver com os jovens que chegam a nós com acesso ao conhecimento, mas sem competências construídas”. Por este viés, também se manifesta queixoso o **Prof. 08**, “Resgate das habilidades e competência; atividades pró-

ativas; metodologias ativas; dinâmicas e alternativas; adaptação do currículo no processo de inclusão; currículo humanizado e holístico...”.

Verificamos, nesta escrita, uma queixa recente referente a exigência imposta para este ano (2020), a qual determina que cada professor deve atuar em sua área de formação, o que forçou o deslocamento a outros municípios e escolas para fechar a carga horária, como registra o **Prof. 13** “[...] trabalhando somente em sua área de formação. Duração dos períodos de aula assim como o número dos períodos – de 5 para 4 períodos por turno. Professores trabalhando em várias escolas para preencher sua carga horária. Novas disciplinas inseridas pelo governo”. Além do tempo de deslocamento, os gastos, os horários, mais escolas, reuniões, trabalhos, inferindo ainda mais no exercício em vencer as demandas.

Já ao analisarmos as respostas destes sujeitos, obtivemos um dado, o qual consideramos bastante presente na história da educação no estado do Rio Grande do Sul. Cada troca de governo, todo o currículo das escolas é alterado, constrói uma parafernália de papéis com conceitos diferentes, mas, com o mesmo sentido, como escreve o **Prof. 05**, justificando da seguinte maneira:

Em cada troca de governo, chegava nova proposta, a qual deveríamos nos submeter e refazer, sendo que, muitas vezes, somente se fazia formas diferentes de se perguntar, prevalecendo sempre o mesmo conteúdo mínimo como proposta, ocasionando um alfarrábio de folhas escritas com a mesma função.

Verificamos que a muito na história da educação no Rio Grande do Sul, em cada governo que toma posse, não é considerado todo o trabalho anteriormente construído. Desta forma, não contribui com avanços, estamos sempre no início e somos os mesmos sujeitos praticamente. Assim, nos questionamos: onde está a sequela da educação no Rio Grande do Sul? Seria devido este processo descontínuo entre governos? Seriam dos professores despreparados? Seriam dos alunos que chegam com aparatos tecnológicos que muitos dos profissionais da educação não dominam?

Perante a colocação de cada professor, percebemos o empate entre a “Formação Profissional” e a ação no contexto da comunidade onde a escola se inserem, bem como, as exigências de governo estadual e nacional (BNCC), que chegam com suas metas de governo, se encontram em cenários diferentes daqueles que até então se havia enfrentado, visualizado, presenciado e aplicado. Ao concernir sua subjetividade, questão 11 (onze), interrogados em relação a estas mudanças, suas justificativas referiram-se em várias explanações.

Primeiramente reforçam que necessitam dedicação total ao trabalho para vencer a demanda, além de que para “manter” alunos trabalhando, exige mais atividades. Outros buscam ler, se atualizar e encaram com naturalidade este processo de inovação, como escreve o **Prof. 02** “Buscando ler, pesquisar e estudar”.

Alguns dos participantes também escrevem do desafio de sair da “zona de conforto”, desacomodar-se. Como registra o **Prof. 04**:

Temos que nos adaptarmos com as mudanças, uma vez que elas são necessárias e, muitas vezes, para melhor. No caso do Ensino Médio, vejo que a mudança curricular foi ainda maior, disciplinas por horas aulas, disciplinas novas em forma de projetos. Também temos as mudanças trazidas pela BNCC, tudo isso nos tira da zona de conforto, nos desacomoda em busca do melhor resultado.

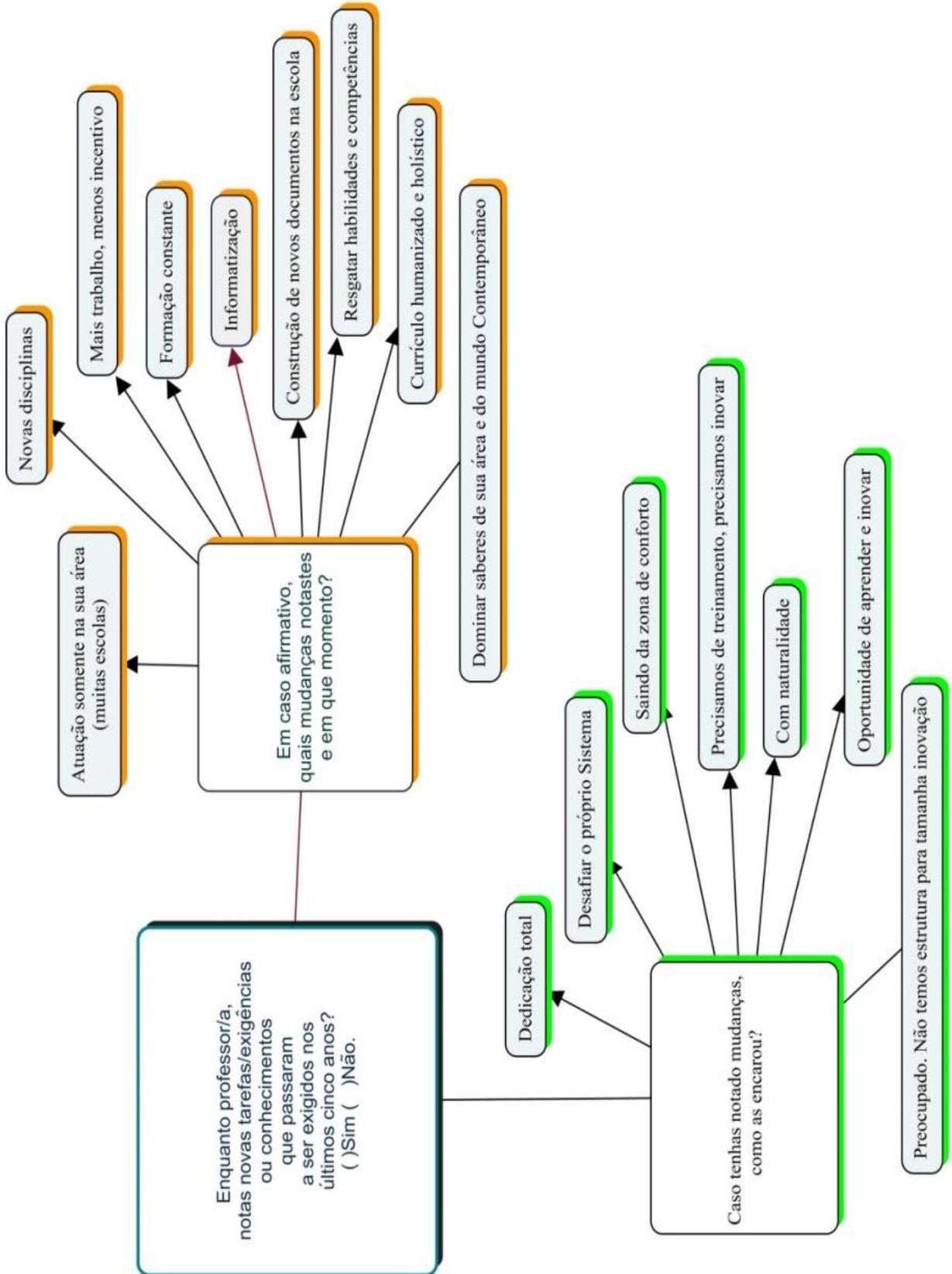
Mas, esclarecem que para este desafio se faz necessário aperfeiçoamento e este, não chegam nas escolas. Como escreve o **Prof. 05**, “[...] Simplesmente largam a carga para as escolas sem nós ter um treinamento sequer...”. Ou, ainda, como justifica o **Prof. 06** “Muita dificuldade, pouca instrução”. Verificamos na queixa da insegurança profissional, sabemos que nos formamos no século XX e precisamos nos aperfeiçoar para vencer o século XXI e poucos profissionais conseguem conciliar estudo e trabalho.

Outros reconhecem que, para que isso aconteça, precisamos estar preparados e fazer bem feito. Sabemos que “tudo o que é novo, causa medo e desacomodação”, escrevendo como um desabafo, considerado relevante e muito preciso, frente às queixas observadas (**Prof. 08**). Isto manifesta a consciência de muitos docentes, que não se opunham a ficar parados, estão abertos a receber orientações para o novo movimento pode se manifestar na educação.

Também verificamos, nestas escritas, em que professores de diferentes municípios vivenciam semelhantes sentimentos/emoções em relação a rotina da sala de aula. Preocupações diárias, em dar conta das exigências que chegam do sistema educacional. Todos se abrem em buscar, para dar conta da demanda exigida, mas, encontram muita dificuldade e pouca orientação de como realmente proceder.

Consideramos refletir sobre estas manifestações, nas quais pode estar presente a lacuna: Será na formação continuada aos docentes? Será reflexo de acomodação dos sujeitos envolvidos com a educação ou do pouco que recebem e não dão conta de pagar cursos? Ou ainda, estão eles com tempo para dar conta de tamanhas responsabilidades, já que convivem assoberbados de tarefas escolares devido as diferentes cobranças exigidas?

QUADRO 2 – FUNÇÕES DOCENTE



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na escrita dos professores, verificamos inquietações de várias obliquidades. Dentre elas, destacamos entre “aspas” as escritas a seguir, surgidas como categorias emergentes, sem considerarmos o sujeito pela indicação. Consideramos somente a colocação dos voluntários, descrevendo nos próximos parágrafos seus sentimentos/emoções emergentes, frente ao momento histórico, do ambiente educacional, no ensino público da região noroeste do RS.

Primeiramente, consideramos, que “houve muitas mudanças no decorrer destes cinco anos, principalmente curricular”, “cada vez que troca o governo no Estado, vem um monte de mudanças. Em todos os sentidos”, “professores trabalhando somente em sua área de formação”. “Professores trabalhando em várias escolas para preencher sua carga horária”, “a informatização está sendo um grande desafio”, “principalmente no que se refere ao uso das tecnologias”. “As competências e habilidades exigidas pela BNCC”, oferece o desafio de “dominar os saberes da sua área de conhecimento e do mundo contemporâneo”, “currículo humanizado e holístico”. “Somos cobrados excessivamente, por outro lado não somos correspondidos”, mas, “o maior desafio” perante todo esse processo, “seja a metodologia”.

Ao analisarmos as respostas, nos apontaram vários delineadores, alguns se referiram aos alunos, “muita indisciplina, alunos fazem atividade tudo rápido, sem acabamento, sem interesse”, “vem pra aula cansados, não dormem que chega, ficam nas redes sociais madrugada adentro esquecendo muitas vezes de livros e cadernos para aquele dia, aquele horário”. Outros se manifestaram escrevendo que “o sistema educacional não acompanha, e isto desencadeia outro desafio: desafiar o próprio sistema”.

Outros ainda desabafaram: “Acho bom que aconteçam mudanças, afinal, precisamos inovar. Mas não da maneira como são postas. Simplesmente largam a carga para as escolas sem nós ter um treinamento sequer”, “mas no meu ver uma exigência grande em relação a inteligência emocional, em ter estrutura e maneiras de conviver com os jovens”, “estar em formação constante, descobrir e aprender da tecnologia. Temos vários tipos de alunos e escolas”, “obrigam a avaliar por área de conhecimento, em seguida, mudam para disciplina, [...], a escola perdeu a autonomia”. “Com certeza as mudanças vêm para nos desafiar a buscar novos recursos para atuar”.

Considerando que “desde os anos de 1950 ocorria vigoroso debate em torno de propostas para a educação brasileira pensada como parte das “reformas de base” que se cogitavam para o país” (SHIROMA, 2011, p. 32), mas o processo foi interrompido pelo regime militar, a fim de garantir o capital e o continente contra o socialismo. “A reforma do

ensino nos anos de 1960 e 1970, vinculou-se aos tempos preciosos do novo regime” (SHIROMA, 2011, p. 33), e “da ambiência e iniciativas ousadas, criando um vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernizando hábitos de consumo, integrando a política educacional no controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país” (SHIROMA, 2011, p.34).

Não cabe lembrar, nesta discussão, as várias facetas dos movimentos educacionais, mas “as eleições diretas para governadores, a partir de 1982, possibilitou concernente autonomia para implementar políticas educacionais próprias” (SHIROMA, 2011, p. 43), oportunizando um movimento na história da educação, onde os Secretários Estaduais de Educação, fortaleceriam a participação dos estados, defendendo interesses comuns na melhoria da educação pública nacional, além de, subsidiar o MEC na busca de soluções que respondessem as diversidades regionais na definição de perspectivas para a política educacional brasileira, ampliando novas propostas educacionais (SHIROMA, 2011, p. 43)

Estas mudanças se encontram mais enraizadas nos últimos anos devido a era da globalização da informação digitalizada, chamada de Era Digital, por Gómez (2015), “que desde 1975 até os dias atuais, em que a atividade principal dos seres humanos tem a ver com a aquisição, o processamento, a análise, a recriação e a comunicação da informação” (GÓMEZ, 2015, p. 14-15), nos deparamos com um comportamento diferenciado na educação.

Para Castells (1994), sugere que estamos diante de uma mudança de época, que chega para moldar um novo metacontexto que modifica as instituições, os Estados e a vida cotidiana dos cidadãos dentro de uma era de globalização e interdependência. Este processo está causando um aumento cada vez mais incompreensível e justificável da desigualdade social (GÓMEZ, 2015, p. 16).

Devido às pessoas estarem conectadas por rede, socializando em grupo suas ideias e seus “feitos”, de forma acessível, imediata e universal, submete a compreensão de que os alunos contemporâneos se enraízam em um cenário de aprendizagem diferenciada, que o sistema necessita a exigência, mas que o quadro docente, está sem auxílio para estas demandas, exigindo uma formação continuada para dar conta de tais exigências.

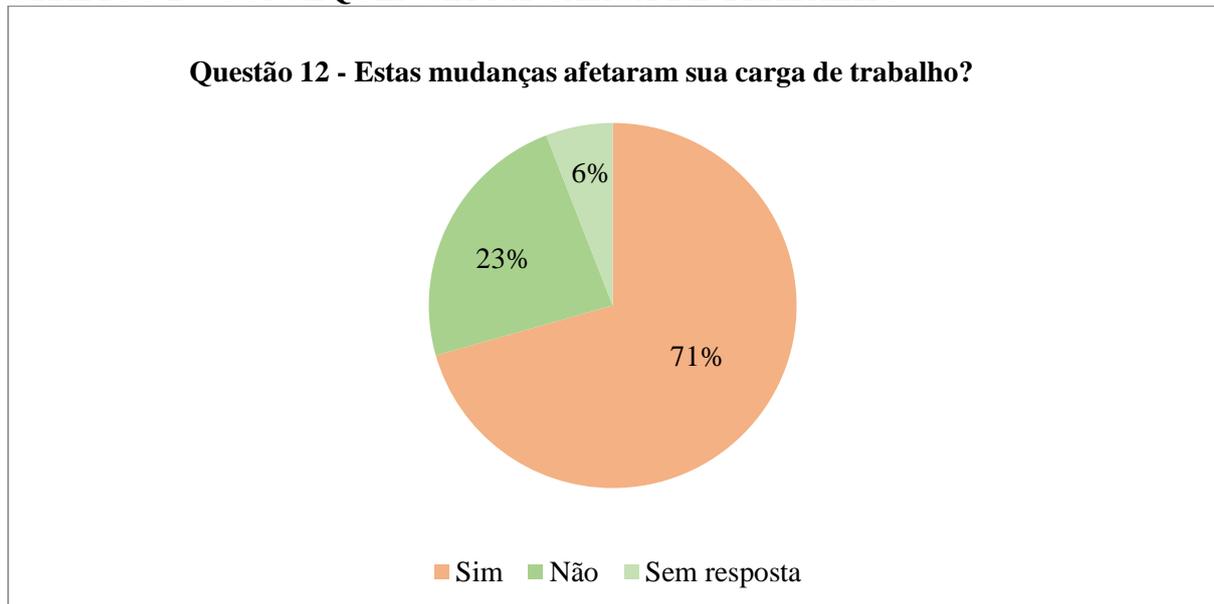
Percebemos também, nas escritas dos professores, ao solicitar as manifestações de como estão encarando estas mudanças, que os mesmos se encontram disponíveis e aptos a seguir regras que chegam do poder público, sentindo e manifestando o “medo do novo”, os desafios das mudanças, em cada troca de governo, pois, segundo o **Prof. 05**, "Cada vez que

troca o governo no Estado, vem um monte de mudanças. Em todos os sentidos”, mas, dispostos a enfrentar a situação.

Carregam o julgamento do trabalho por toda a comunidade e seus pares, alunos e direções, e isto, se torna também uma barreira para avançar e desafiar-se. Alguns acrescentam: se temos que fazer, “façamos bem feito” e/ou na maioria das vezes, “consigo fazer com que estudem”, compreendendo nesta colocação a cobrança que o educador faz de si sobre o seu alunado. Coloca-se como uma “grande carga” em fazer com que seu alunado, cumpra o papel estudantil, cobrando de si próprio um conhecimento novo que chega, procurando dar o seu melhor e, assim falhar menos, se esforçando para que isso venha de fato contribuir para uma melhora na educação.

Dando sequência a este viés, analisamos a questão 12, a qual se referia justificar perante estas mudanças, se chegaram a afetar sua carga de trabalho. Em caso afirmativo, descrever em qual sentimento/emoção sentiu-se invadido.

GRÁFICO 2 – CONSEQUÊNCIA NA CARGA DE TRABALHO



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme Gráfico 2, observamos ao fazer análise, que 71%, o que corresponde a 12 docentes, sentiram-se afetados emocionalmente na sua docência, já 23% (04 professores) aceitaram tranquilos os desafios e 6% (01) se absteve da resposta. Verificamos que a maioria, sentiu-se invadido e prejudicado de alguma maneira perante as mudanças que vem sendo feitas nas instituições de ensino público.

Podemos observar várias queixas. Inicialmente manifestaram-se de não dispor de mais tempo para outras funções. Suas vidas estão voltadas ao trabalho docente, para vencer a demanda de tarefas, como cita o **Prof. 01** “Trabalho direto dia de semana e finais de semana, preparando aulas e corrigindo muitos trabalhos”. Neste mesmo viés, acompanhamos a lamentação de outros, como por exemplo, o **Prof. 05**: “Falta tempo para dar conta de tudo o que é pedido” e o **Prof. 03** “Muitas se fizeram necessário trabalhar além da carga horária para atender as demandas do sistema educacional”.

Ainda, verificamos uma categoria que se voltou a identidade do professor. Suas queixas são frente às novas formas de ensinar. Percebem que seu alunado, não se sente motivado da maneira como era feita a metodologia do ensino/aprendizagem. Reforça que o docente precisa buscar novas maneiras de cativar o seu aluno, de mudar a mentalidade, isto é, buscar a desfiar-se frente ao novo e deixar de agir de forma “medieval”:

Prof. 08 “Acredito que houve mudança de mentalidade por muitos educadores, começando por mim, pois o processo não é igual, e precisamos nos adaptar ao sistema que está presente. Precisamos dar conta da nossa demanda educacional, ensinado com perspectiva e sabedoria, um educando que não quer estar em sala, que tudo é motivo para não estudar. Uma rede de informação complexa que compete com meu conhecimento “medieval”, totalmente desleal, porém, necessária no contexto. O sair da cadeira, desacomodar é o que mexeu mais com o processo de ensino-aprendizagem, uma luta contra o tempo e espaço”.

Por este viés, várias são as escritas. Analisamos que os docentes estão cientes desta transformação educacional e que assumem parte do processo do descaso da educação, quando em suas queixas, escrevem sobre este ambiente de desafiar-se e não dispunham de auxílio e tempo para a rapidez com que chegam as demandas. Acompanhamos algumas das manifestações, como escreve o **Prof. 06** “Sem muita instrução, tendo que procurar em horários fora de trabalho”. Para o **Prof. 12** “Afetam muito, pois temos que estudar para entender as mudanças e pô-las em prática”.

Portanto, reconhecendo que o quadro da educação está bastante alterado, por vários âmbitos e que cada um tem uma parcela de colaboração neste movimento que estamos vivenciando nas escolas públicas do Rio Grande do Sul. Ensejamos que cada setor deverá voltar-se para si e ver a possibilidade de melhoria para avançar neste processo do ensino público.

Consideramos importante ressaltar a queixa de um dos sujeitos voluntários, quando em sua manifestação, ressalta de cada governo abandonar tudo o que se havia sido construído

anteriormente e, por sempre terem sido construções realizadas por pessoas com reconhecimento educacional. Então sua queixa é a falta de consideração entre os próprios envolvidos, considerando que trabalham por uma questão meramente partidária:

Prof. 16 “Acho que se exige muito estudo de coisa nenhuma, pois a cada governo muda tudo. O RS precisa de um plano de educação, um plano de gestão para a educação que tenha pelo menos 10 anos de duração. Fazer educação é o mesmo que plantar um pé de tâmara, quem plantou não come, pois é uma semente de amor para a próxima geração colher os frutos. Não há espaço para “modinhas” ou “marquinhos” partidárias, ou se faz educação ou não se faz nada – como é o nosso caso no RS há vários governos!”

Aos manifestos dos colaboradores, fica claro de que precisam, por muitos dos profissionais de educação, mudar suas mentalidades, para dar conta dessa demanda do século XXI, que está mergulhada nas tecnologias, no protagonismo, na inovação e ainda se encontram muitos no século XX. Apossados de um conhecimento do qual se sentem detentores. Conhecimento conteudista, ditatório e sem referências de envolvimento crítico e de formação integral. Precisamos fazer valer a empatia, a partilha, à humanidade, o respeito com as diferenças e incluir cada humano como parte de um “todo”. Não vivemos mais isolados, trabalhamos em rede, ou ao menos deveríamos.

QUADRO 3 – CONSEQUÊNCIA NA CARGA DE TRABALHO

Questão 12 - Em que sentido as mudanças afetaram sua carga de trabalho?

- *Trabalho direto
- *Além da carga horária
- *Mudança de mentalidade
- *Dar conta da demanda educacional com redução de horas/disciplina
- *Disponibilidade de mais horas à disposição da escola
- *Temos que estudar para entender
- *Desafio
- *Atualizar-se
- *Exige muito estudo de coisa nenhuma, pois a cada governo muda tudo

Ao desdobrar as respostas, verificamos que as escritas dos voluntários se detinham aos conhecimentos trazidos por autores estudados e analisados anteriormente. Analisando Morin (2015, p. 68), “a crise da educação deve ser concebida em sua própria complexidade, que, por sua vez, remete à crise da complexidade social e humana”. Aponta na escrita do **Prof. 12** que “Afetam muito, pois temos que estudar para entender as mudanças e pô-las em prática”.

O autor justifica esse posicionamento pelo fato de que o ponto principal desta crise educacional está no ensino, pois estão sendo formados adultos incapazes de enfrentar suas vivências, seus erros, suas ilusões, suas incertezas e compreender o outro na sua dimensão humana, o autor defende que é preciso saber viver. “Não alcançaremos isto sem uma mudança profunda que reinvente a educação, possibilitando identificar soluções aos problemas fundamentais” (MORIN, 2016, p. 4).

A BNCC (2018) comporta nas competências uma nova forma de autoconhecimento, buscar esta compreensão se faz necessário para aprender a Ser Humano e assim ter suporte para trabalhar com os humanos. Nesse sentido, entendo que ser professor é ter nas mãos o poder de transformar o mundo, despertando no aluno o desejo de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, que seriam os quatro pilares da educação, já defendido por Delors (2003).

Este novo cenário social, para Pérez Gómez (2015, p. 28), “exige mudanças substanciais na formação de futuros cidadãos e, portanto, apresenta desafios inevitáveis para os sistemas educacionais, as escolas, o currículo, os processos de ensino aprendizagem e para os professores”. Justificado pelo **Prof. 15**, “No momento em que as mudanças se apresentam faz-se necessário mais estudo, planejamento, organização e assim sendo, muitas vezes temos que ir além do nosso horário para assim, estarmos atualizados e repassarmos as orientações aos professores”.

A precariedade das escolas, neste contexto de assistir ao professor, quanto à formação destes programas e desta ferramenta de trabalho que é o computador. Ou seja, existe precariedade em relação à formação docente voltado ao uso das tecnologias em sala de aula e no desempenho de suas atribuições profissionais, tornando questionável a forma como o docente se prepara para dar conta de seu trabalho de “educar” frente a este cenário. Relatado pelo **Prof. 08**, “Acredito que houve mudança de mentalidade por muitos educadores, começando por mim, pois o processo não é igual, e precisamos nos adaptar ao sistema que está presente”.

Segundo escrita do **Prof. 10**, “A necessidade e a disponibilidade de mais horas à disposição da escola. Por outro lado, o aprendizado adquirido é posto em prática, em sala de aula”. Observamos nesta escrita, que o aluno está perdendo, em questão de estar com tempo menor junto ao seu professor, pois é no presencial que se firma a troca de informações, aprimorando o conhecimento. As mudanças reduziram a carga horária do professor, mas, em contra partida, surgiram disciplinas novas, as quais poderá o profissional fazer a integração de conteúdos e trabalhar de outra maneira. Isto assusta o professor devido ser uma nova forma de planejar e trabalhar com o aluno. Novas habilidades e competências.

Para o **Prof. 05** “Falta tempo para dar conta de tudo o que é pedido”. As mudanças na esfera das condições de trabalho do professor têm despertado preocupações em estudiosos, segundo Macêdo (2014, p. 10), “especialmente o que diz respeito à saúde desse profissional como aspecto fundamental para a qualidade da educação”. Comprovando, pela citação do **Prof. 08**:

Acredito que houve mudança de mentalidade por muitos educadores, começando por mim, pois o processo não é igual, e precisamos nos adaptar ao sistema que está presente. Precisamos dar conta da nossa demanda educacional, ensinado com perspectiva e sabedoria, um educando que não quer estar em sala, que tudo é motivo para não estudar. Uma rede de informação complexa que compete com meu conhecimento “medieval”, totalmente desleal, porém, necessária no contexto. O sair da cadeira, desacomodar é o que mexeu mais com o processo de ensino-aprendizagem, uma luta contra o tempo e espaço.

No princípio do século XX, segundo Nóvoa (1999, p. 19), “a escolha do modelo associativo mais adequado aos professores, foi objeto de longas controvérsias, bem como as suas filiações políticas e ideológicas”. Aconteceu de forma coletiva, mas que apresentou situações obscuras impostas pelo Estado, que permanece subentendido. Outro processo de formalização se apropria de um conjunto de normas e valores, tendo como protagonistas os professores, sendo acometidos de um importante poder simbólico. Segundo Nóvoa (1999), “A escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são os seus agentes”, representando na figura do professor, um importante poder simbólico.

Quando analisamos as escritas dos professores frente seus sentimentos/emoções em relação às mudanças do momento na educação, encontramos contemplado na escrita do **Prof. 16** frente este quadro político que se insere na educação:

Acho que se exige muito estudo de coisa nenhuma, pois a cada governo muda tudo. O RS precisa de um plano de educação, um plano de gestão para a educação que

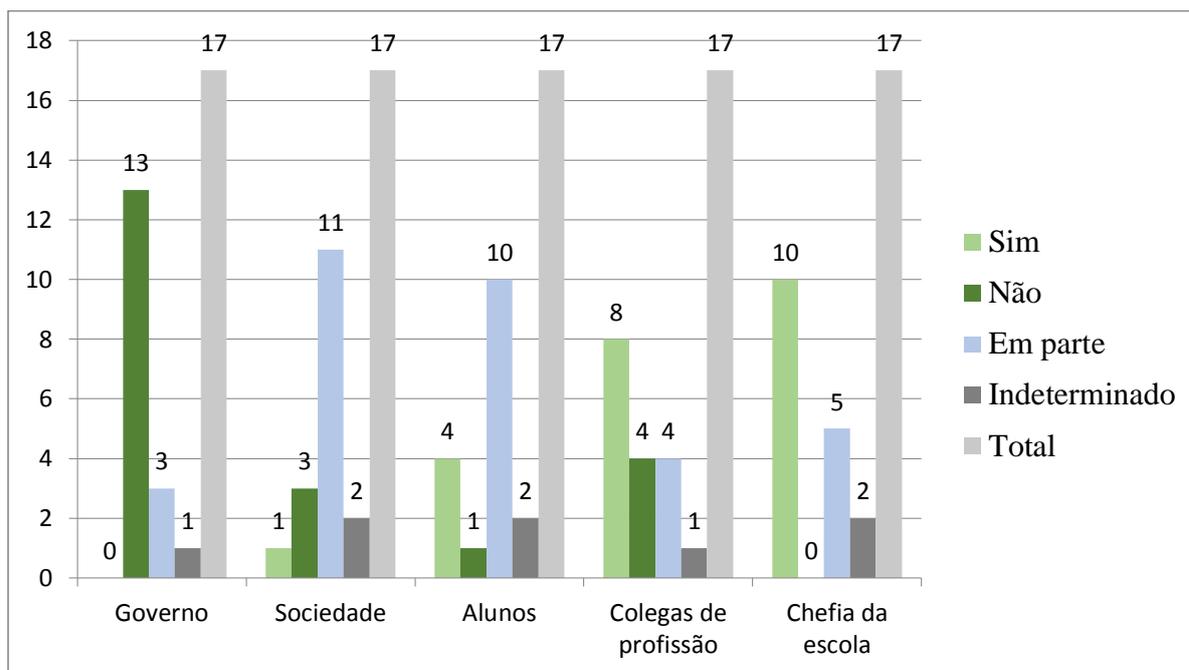
tenha pelo menos 10 anos de duração. Fazer educação é o mesmo que plantar um pé de tâmara, quem plantou não come, pois é uma semente de amor para a próxima geração colher os frutos. Não há espaço para ‘modinhas’ ou ‘marquinhas’ partidárias, ou se faz educação ou não se faz nada – como é o nosso caso no RS há vários governos!

A afirmação profissional dos docentes é um caminho repleto de lutas e de conflitos, pois está ligada a inúmeros setores da sociedade que muitas vezes se sentem ameaçados em seus projetos e interesses, mas a sua história continua, muitas vezes contraditória e enfraquecida, como têm se apresentado nas últimas décadas. Na compreensão contemporânea percebemos uma visão de múltiplas aparências com vários atributos, mostrando que as questões sociais não são nada simples e que tudo isso reflete na educação e no ensino, contribuindo a vários enfrentamentos nos bancos escolares e na vida da pessoa do professor.

Entre essas adversidades vivenciadas pelo professor, na escola, destacam-se situações variadas, podendo ser de comportamento de alunos, caracterizados pela desmotivação e indiferença, pela rotina de trabalho ou pela exigência à produtividade, justificando na escrita do **Prof. 16**, que ao manifestar-se considera todo um ambiente simbolicamente apresentado e representado, bem esclarecido na colocação. O uso do termo “modinha” ou “marquinhas” partidárias, que na essência tudo o que é construído na educação, se destrói no próximo governo, fazendo com que os educadores se sintam como “marionetes”, nas mãos dos governantes.

Sobre a valorização do trabalho, com a questão 13, solicitamos apontamentos diante de cinco contextos, no sentido de vislumbrar como sente a valorização do trabalho perante o governo, a sociedade, os alunos, os colegas de profissão e a chefia da escola. Consideramos este questionamento, sendo um caminho próximo do professor/a, perante o sentimento/emoção, frente alguns âmbitos da sociedade. Elencamos que discorresse como sentem a valorização do seu trabalho frente ao governo, a sociedade, os alunos, os colegas de profissão e pela chefia da escola.

GRÁFICO 3 – VALORIZAÇÃO DO TRABALHO



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

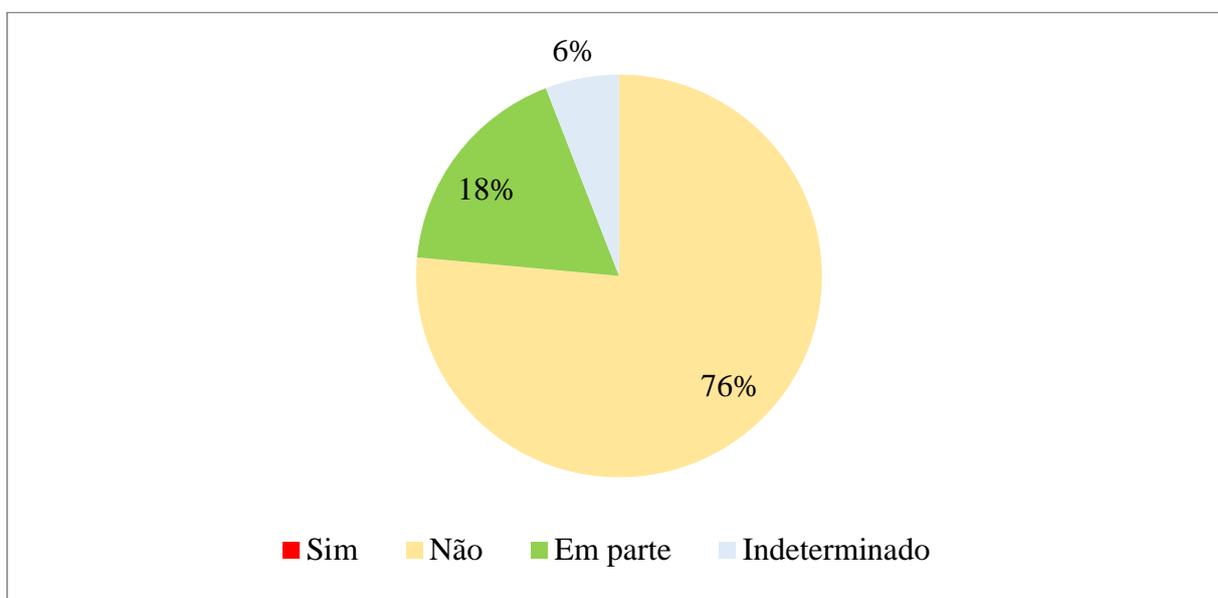
Analisando o grau de satisfação, perante estes cinco setores sociais, o qual pontuou estarem mais manifestos no dia a dia do professor, verificamos respostas bastante semelhantes. Frente ao governo, visualizamos 13(treze) sujeitos manifestarem o sentimento de não serem reconhecidos profissionalmente, 03 (três) que se sentem reconhecidos em parte e 01 (um), que consideramos indeterminada a sua resposta frente a pergunta solicitada. Ao analisarmos a sociedade, 01 (um) sujeito expressou o sentimento de reconhecimento, 03 (três) manifestaram não serem reconhecidos pelo trabalho, 11 (onze) escreveram serem reconhecidos em parte e 02 (dois) consideramos resposta indeterminada para aquela questão.

Dando sequência, analisamos quanto aos alunos, 04 (quatro) professores manifestaram serem reconhecidos, 01 (um) desperta o sentimento de não reconhecimento, 10 (dez) escreveram serem reconhecidos em parte e 02 (dois) consideramos respostas indeterminadas. Quanto aos colegas de profissão, 08 (oito) consideram serem reconhecidos pelos seus pares, 04 (quatro) não consideram reconhecimento, 04 (quatro) consideram ser reconhecidos em parte e 01 (um) consideramos indeterminada a resposta. Frente à chefia da escola, 10 (dez) sujeitos se consideram valorizados, 05 (cinco) em parte e 02 (dois) com respostas indeterminadas.

Para organização e sistematização destes dados, os compilamos e discutimos nos próximos cinco gráficos (ver Gráficos 4, 5, 6, 7 e 8), que tratam da valorização do trabalho e,

como na questão nos detemos a vários âmbitos, consideramos melhor deixar separado cada escrita de cada participante. Analisando individualmente cada resposta desta questão.

GRÁFICO 4 – VALORIZAÇÃO DO TRABALHO PELO GOVERNO



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto ao grau de satisfação sentida em relação ao governo, frente o trabalho do professor, foi a maior parte com sentimento de “não” valorização. Conforme podemos acompanhar no gráfico 05. Contabilizando em 76% das respostas negativas. Permanecendo 18% em parte e 6% indeterminada.

Inicialmente, analisamos a escrita discorrida pelos sentimentos/emoções perante a valorização profissional, de como reflete na sua subjetividade, frente aos olhos do professor ao seu governo. Verificamos que o sentimento maior por todos, na escrita, foi referente ao valor salarial.

Nestas queixas, analisamos também o descontentamento quanto à cobrança da redução de aulas. Para fechar as horas de trabalho exigiu-se muitas turmas, –turmas estas, com muitos alunos–, tornando o trabalho desumano para qualquer profissional, segundo palavras de alguns dos entrevistados, além da queixa da baixa remuneração salarial. Acompanhamos como escreveu o **Prof. 01** “Baixo salário, poucas aulas na grade curricular por turma e diversas turmas. Exemplo, para 40 horas tenho 26 turmas. Considero desumano”. Para o **Prof. 12** “Pela importância do papel da Educação na vida das pessoas, o nosso trabalho é pouco valorizado e a remuneração é humilhante”.

Por este viés, ao desmembrar as escritas, verificamos uma lamentação frente ao quadro alarmante do sentimento de descuido e descaso com o profissional de educação. Este cenário se estende há mais tempo, já que não é de hoje que a educação pública no Rio Grande do Sul está enfrentando rupturas e cobranças, que estão exigindo esforço além da função habitual de cada docente. Vejamos a escrita:

Prof. 05 “Trabalho há 29 anos no Estado do RS, nunca estivemos tão desvalorizados quanto estamos agora no governo do Eduardo Leite e também no governo do Sartori. Uma calamidade! Infelizmente eu sinto que a nossa profissão está um caos. Professores desmotivados, depressivos, doentes. Alunos que não querem nada com nada, falta de respeito...”.

Verificamos nas escritas, um apontamento, de fazer uso da meritocracia. Consideramos um início reflexivo de mudança frente a este quadro, advinda da seguinte escrita:

Prof. 16 “Não é valorizado e isso não se deve apenas ao salário, mas ao reconhecimento. Dar aula com o coração na mão ou apenas cumprir horário numa sala de aula resultam sempre na mesma coisa – o bom e o preguiçoso tem o mesmo valor. Valorização implica reconhecimento e remuneração, talvez seja a hora da meritocracia”.

Consideramos analisar que a afirmação acima, deste sujeito, deixa transparente que o quadro vem a tempo sendo prejudicado. Diante disso, nos perguntamos: Será culpa do governo? Será culpa de um sistema educacional construído com falhas? Será culpa dos docentes que se acomodaram? Será culpa de uma sociedade que abandonou seus filhos para a escola educar? Será uma comunidade que se perdeu dos valores humanos? Será culpa de um ensino conteudista? Enfim, necessitamos focar no processo que levou a este patamar e deixarmos de apontar “culpados e inocentes” e juntos buscar alternativas de melhorar este quadro.

Para Pinheiro (2014, p. 29), “Com as transformações ocorridas ao longo da história do capitalismo a escola vem se transformando [...], a qualidade de ensino passou a ser avaliada pelos seus altos índices de produtividade”. Isto exigiu enxugamento profissional e corte nos gastos, o que significou aumento de alunos na sala de aula, aumentando também o trabalho do professor, vindo ao encontro de prejudicar negativamente seu trabalho e sua qualidade de vida.

Considerando o conceito de qualidade de vida, citado segundo Fleck (2000), “A percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (FLECK, 2000, p. 179). Para o **Prof. 01** “Baixo salário, poucas aulas na grade curricular por turma e diversas turmas. Exemplo para 40 horas tenho 26 turmas. Considero desumano”. O **Prof. 03** “Nestes 21 anos de carreira, poucas vezes o meu trabalho foi valorizado, pois vivenciei uma história de lutas pela qualidade e investimentos em educação e nos profissionais que nela atuam”.

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Básica tem caráter obrigatório. Ou seja, é dever dos pais ou responsáveis que as crianças e adolescentes concluam a educação básica, assim como é dever do Estado oferecer essa educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu Art.2º, determina a educação como dever da família e do estado. Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No inciso VII desse artigo, estabelece como princípio a valorização do profissional da educação escolar. (RIBEIRO, 2014, p. 68)

A definição do que venha a ser a valorização desse profissional, onde se preza pela garantia de condições concretas em termos materiais, financeiros, administrativos e pedagógicos, além de fatores e elementos que possibilitem caracterizar valores éticos, políticos, morais, humanos e sociais, para que exista real efetivação, com efeitos explícitos nas reais condições de trabalho. A LDB, em seu Artigo 67 (BRASIL, 1996), detalha que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

Por conseguinte, o plano de carreira do magistério público está sendo alterado, este documento norteador do sistema educacional de ensino e a atual medida tomada pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, percebemos que a citação na escrita do **Prof. 04**, “Infelizmente, sinto que nosso trabalho de docência não está sendo valorizado pelo governo, um exemplo disso são as mudanças em nosso plano de carreira”, fazem-se verdadeiras. Para o **Prof. 05**, “Trabalho há 29 anos no Estado do RS, nunca estivemos tão desvalorizados quanto estamos agora no governo do Eduardo Leite e também no governo do Sartori. Uma calamidade!”. Percebemos novamente que a história da desvalorização profissional se estende entre governos.

Com a atuação intensa de associações e sindicatos, com os movimentos do professorado em muitos estados e municípios, com as discussões nas mídias, com o impacto de alguns estudos sobre a matéria, a questão salarial e de carreira dos professores de educação básica entrou na pauta política, [...], não havendo possibilidade de melhoria substantiva – como necessário – na remuneração dos docentes da educação básica, sem um aumento significativo nas verbas destinadas à educação escolar e sem uma articulação mais adequada entre a União, os estados e os municípios. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.175).

Observamos nesta colocação, que para os governos também está sendo um impasse, pois, não depende somente de suas promessas de campanha, vai além de seus discursos. Segundo Gatti; Barretto e André (2011, p. 175), “desde meados dos anos de 1990 que é a necessidade da valorização dos professores, já posta na lei de criação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e recolocada na lei do Fundeb”. Não resta hesitação que “o país não pode mais postergar o aumento de seus investimentos nos sistemas de educação pública e na melhoria das condições de trabalho, de carreira e de remuneração de seus professores”. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 175).

Portanto a posição de desvalorização dos professores, não se encontra como um fenômeno específico do Rio Grande do Sul, ele está sendo pautado em todo o Brasil. Lamentavelmente, os modelos capitalistas de desenvolvimento não privilegiam essencialidades humanas, dentre elas, a função social dos educadores. Para o **Prof. 08** “Infelizmente não há valorização, incentivo, apoio, vejo cobranças, metas a serem cumpridas, desrespeito, pressão e falta empatia”, descrevendo o cenário atual.

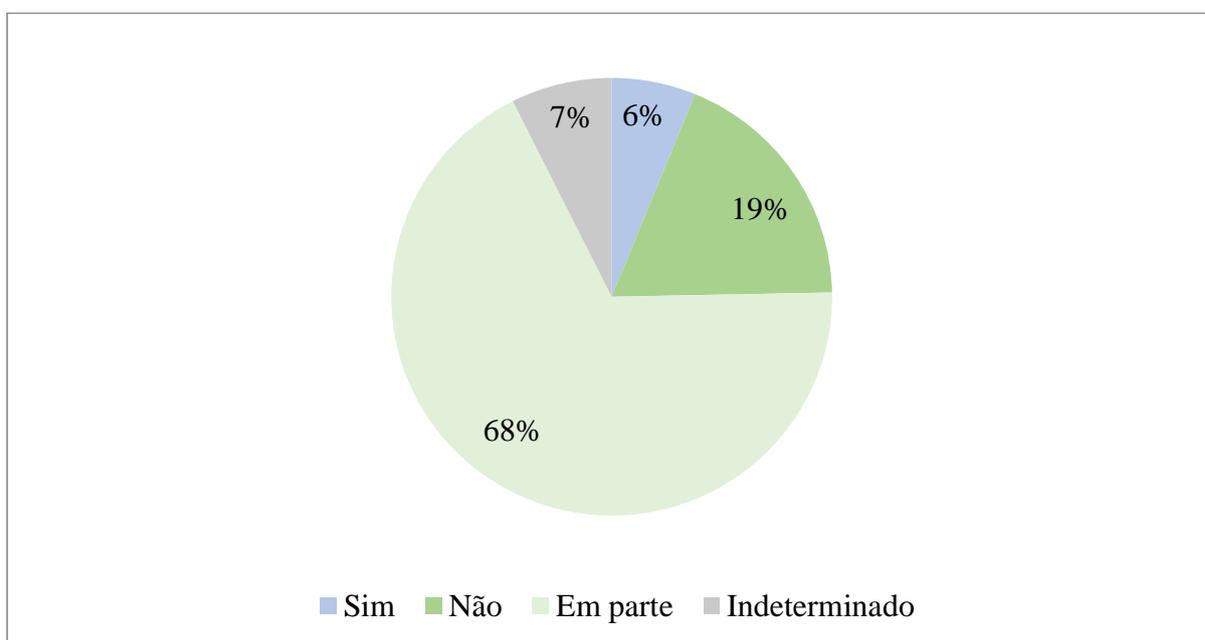
Segundo Costa (2016, p. 17), em sua tese considera que “se tem produzido uma formação discursiva de sistema educacional operando e articulando-se no jogo de negociações democrático/neoliberais, que não necessariamente se sobrepõem, mas, imbricam-se, confluem-se”. Podemos considerar neste sistema de políticas educacionais, um cenário em que o movimento se faz com pretensão de uma lógica no mercado, fortalecendo os desejos neoliberais e circulando estas, como discursos democráticos e participativos, camuflado de linguagem ideológica.

Para o **Prof. 09**, “Não percebo que nosso trabalho seja importante para o governo”, trazendo em forma de desabafo, várias interpretações, se formos considerar, que podem se justificar com seu par, quando em manifestação escrita do **Prof. 10**, “Todos os anos sempre participei de cursos, seminários, palestras entre outros, dediquei horas planejando, corrigindo

provas e trabalhos e como profissional sinto que estamos muito aquém do que deveríamos receber, para nos sentirmos valorizados”. Observamos aqui o sentimento/emoção, emitida com profundidade, da tamanha desvalorização frente a identidade do professor, manifestando sua dor profissional pelo desleixo e descaso frente estas políticas de governo enfrentadas nos últimos tempos.

Compreendemos que esta situação se estende a muito, de muitas trocas de governo, sempre a classe enfrentando a mesma dificuldade, que é a falta de remuneração condizente ao trabalho desempenhado pela categoria do magistério público estadual no RS. Consideramos também o quanto “aos olhos do governo”, esse quadro significa em seu mandato, já que cada troca de governo, troca-se tudo o que havia sendo feito anteriormente. Compreendemos que as pessoas envolvidas, junto aos governos, independente do partido, sempre iniciam novamente, como se aquilo estudado anteriormente fosse outro grupo de profissionais e, vejo isto, como um ponto negativo na educação.

GRÁFICO 5 – VALORIZAÇÃO DO TRABALHO PELA SOCIEDADE



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Dando sequência ao desmembramento das escritas da questão 13, conforme Gráfico 5, nos referimos a sociedade. Verificamos que as respostas se deram em diferentes conceitos, prevalecendo maior manifestação a sentirem-se valorizados em parte com 68% (11 sujeitos).

19% (03 sujeitos), manifestaram não valorização. Já 7% consideramos indeterminada a resposta e 6% consideram que seu trabalho ainda é valorizado pela sociedade.

Expressam que, anteriormente, a sociedade valorizava muito mais seu trabalho, **Prof. 10** “Já senti muitas vezes no passado, mas atualmente, sinceramente, Não”. Hoje, devido a muitos fatores, inclusive a propagandas criadas pelo governo, como escreve:

Prof. 16 “Houve uma campanha pejorativa nas mídias há alguns anos que convenceu a sociedade que o professor é um cuidador dos filhos dos trabalhadores (como se nós não fôssemos trabalhadores), um profissional sempre descontente, pedinte (chora miséria pra cada governo que entra) e vadio (faz greve pra não ter que trabalhar)”.

Reforçam como se o papel do professor não teria mais importância, passando a função de cuidador. Entendemos aqui que o estudo da carreira profissional não tem importância para a sociedade, o que consideram é alguém reparar por seus filhos enquanto trabalham, neste caso, o professor, como escreve o **Prof. 08**:

Muito relativo, quando é conveniente para a sociedade, tudo está bem... Mas vejo pouco ou nenhuma valorização, por parte de muito, uma triste realidade, mais ou menos assim, “ah, tem que cuidar das crianças e deixam elas bem, isso é o papel do Estado, dos profissionais da educação - são pagos para isso, se virem, estudaram para quê?”

Em alguns momentos sentem-se invadidos, pois os pais chegam determinando como devem agir no seu fazer pedagógico, **Prof. 14** “Alguns momentos, não acho certo qualquer um querer meter o bedelho na sala de aula e achar que podem sair falando de coisas que não sabem”. Percebem que realmente a sociedade já teve respeito maior por esta profissão e que passaram a função de educar, além de ensinar. **Prof. 17** “Porque julgam a profissão do professor como qualquer outra. É obrigação ensinar e educar o filho da sociedade”.

Outros tentam se firmar, dizendo que não se importam com o comportamento da sociedade, não esperam elogios, fazem sua parte e acabou, como registrou a escrita do **Prof. 07** “Por isso acredito que, em primeiro lugar, devo eu mesma valorizar e gostar do que faço sem esperar elogios de ninguém”. Percebemos aqui um sentimento de individualidade profissional. Também se manifestaram que a desvalorização por parte da sociedade seria um reflexo do próprio sistema, frente a escola pública. **Prof. 09** “A sociedade valoriza pouco a educação no momento, talvez seja um reflexo da pouca valorização que os governos dão a Escola pública”.

Por fim, gostaríamos de considerar que a maior parte dos sujeitos estão se sentindo desvalorizados pela sociedade. Analisamos uma escrita que julgamos ser pertinente a reflexão, quando escreve o **Prof. 03** “De certo modo sim, pois sempre procurei revolucionar os espaços por onde passei e a sociedade, em parte, valoriza quem se desafia a produzir novos resultados”. Assim, nos questionamos: estão as escolas emancipando o aluno na sua formação integral? Como a sociedade se movimenta frente ao século XXI condiz com o movimento da educação pública oferecida?

Pinheiro (2014) sinaliza, nas palavras de Esteve (1999), que o mal-estar docente pode estar relacionado às exigências impostas a este profissional. A sociedade exige do professor um esforço sobre-humano, ao responsabilizá-los por demandas e acontecimentos que não os cabe, e sem dar as mínimas condições de que as menores demandas sejam resolvidas. E, como consequência, percebemos que, na medida em que o professor vai adoecendo, toda a comunidade escolar perde, a escola adocece. Ou seja, a própria sociedade, muitas vezes, acaba desconsiderando a função do professor, que é visto como um cuidador de crianças enquanto seus pais trabalham.

[...], o trabalho docente tem sido associado à vocação, idealismo e solidariedade, minimizando seu exercício, como se o objetivo pela escolha da profissão fosse o bem social emergente da formação e educação das pessoas, não importando os recursos econômicos, advindos de seu trabalho. Obviamente, que o bem social advindo da formação e educação das pessoas tem muita relevância, aliás, é promotor de orgulho pela profissão que exerce, no entanto, nenhuma pessoa consegue sustento apenas por orgulho, professores não são diferentes e precisam organizar-se economicamente para que possam se manter. (PAULA 2007, apud TIMM; STOBÁUS E MOSQUERA, 2014, p. 229)

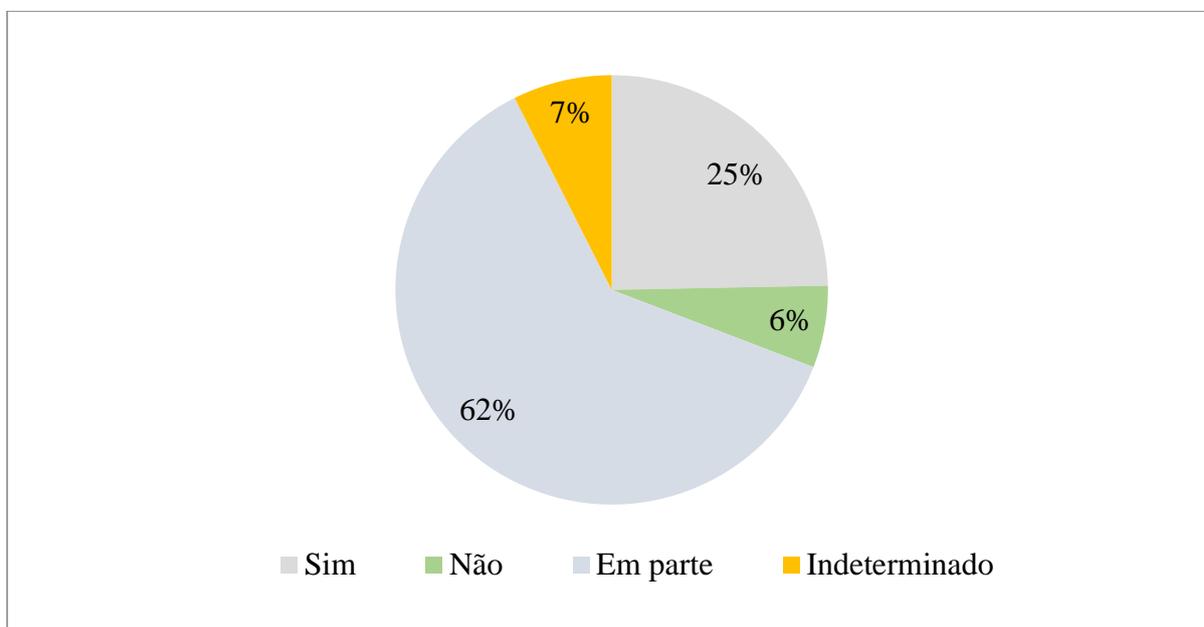
Percebemos que a desvalorização profissional é um dos motivos mais profundos que afetam a vida do professor, pois, profissionalmente comprometido com sua função em desempenhar com gosto o seu papel, não tem reconhecimento financeiro, falta tempo para preparo de aulas, tem excesso de trabalho, encontra falta de material e formações para seu preparo pedagógico e, também, falta reconhecimento social. Conforme descreve o **Prof. 09**, “A sociedade valoriza pouco a educação no momento, talvez seja um reflexo da pouca valorização que os governos dão a Escola pública”.

Nesse contexto, a literatura aponta quadros de baixa estima e adoecimento relacionados à profissão (CARLOTTO, 2010). Um profissional afetado emocionalmente, pode apresentar estresse, esgotamento, mal-estar docente, como escreve o **Prof. 10**: “Já senti

muitas vezes no passado, mas atualmente, sinceramente, Não”. Apontamos o quanto, nesta escrita, existe um desabafo. Representa um mal-estar, falta de contentamento pelo julgamento de uma emoção sentida frente a sociedade, perante seu esforço profissional.

Portanto ao referir-se à valorização da sociedade, a maioria apontou sentir-se pouco valorizado frente ao trabalho e esforço desempenhado perante sua função local social perante seus partícipes. Que a muito, vem sentindo este descaso por parte do meio que atuam, sentindo-se frustrados e descompensados muitas vezes, pois, por mais que se esforçam não sentem a contribuição merecida por este setor, a sociedade. Fica a pergunta: Porque a sociedade está respondendo desta forma? Como percebem a identidade do professor hoje? Será que o próprio professor está deixando a desejar profissionalmente? Busca se aperfeiçoar para acompanhar seus alunos? Qual é a postura do “profissional docente” fora da escola?

GRÁFICO 6 – VALORIZAÇÃO DO TRABALHO PELOS ALUNOS



Fonte: Produzido pela autora (2020).

Ao nos referirmos a questão 13, no quesito alunos, buscamos uma escrita de como o professor/a, percebe o manifesto do aluno, perante a sua função profissional, neste momento da história. Dentre as escritas, 14 (catorze) sujeitos, isto é, 62% das respostas, sentem-se valorizados em parte, pelos seus alunos, 25% acreditam serem valorizados, ficando insignificante a não valorização. Consideramos que um professor deixou a resposta indeterminada. Consideramos duas categorias emergentes distintas, uma delas representada por alunos desinteressados e a outra por alunos que valorizam o trabalho docente.

Alguns desabafam em suas escritas, percebem seus alunos desinteressados, desorganizados e não se envolvem profundamente com o conhecimento. **Prof. 01** “Falta de respeito, não demonstram interesse, faltam aulas, deixam de trazer materiais solicitados”. Esta categoria de discentes desperta outros interesses, argumenta o **Prof. 03**:

“Sinto que meu trabalho é bem mais valorizado pelos ‘ex-bons-alunos’ do que pelos atuais. Isto se deve, bem provavelmente pelo fato de trabalhar com formas de pensamento voltadas para a reflexão e neste sentido, a geração que aí está, tem certo repúdio ao ‘fazer pensar’”.

Argumentam observar no aluno o descaso sentido em relação à sociedade:

Prof. 04 “Nossos alunos refletem a nossa sociedade, portanto, alguns até valorizam um pouco mais. Mas o que sinto na sala de aula é que muitas vezes, com perdão da expressão, estamos “falando com as paredes”, ou, “entra em um ouvido e sai pelo outro”, e, em alguns momentos, parece que não falamos a sua língua. Dá a sensação de que eles não têm perspectiva de vida, ou que, estudar não faz sentido”.

Observamos neste escrito, que se manifestam falhas em algum ponto, nas relações professor/aluno, **Prof. 14** “Na maior parte do tempo, mas eles já olham para o professor como um coitado, que vive à mercê de um governo”. Por vezes, o próprio professor se observa dessa forma e julga ser seu aluno o julgador.

Verificamos ao analisar, que os alunos não desejam mais a forma de como esta sendo conduzido o processo de conhecimento/aprendizagem. O professor, por estar “na ponta” deste processo, e assim compreender que faz o melhor com aquilo que é ofertado na escola, também se sente desamparado pelo aluno. Fica uma reflexão: Está o aluno desmotivado, sem sonhos e/ou estamos nós professores precisando buscar novas formas de interagir com o conhecimento frente a esta geração de discentes?

A segunda categoria emergente aqui, demonstra que seus alunos valorizam em parte seu trabalho, **Prof. 11** “Sim. Pois eles, os alunos em sua maioria demonstram interesse e manifestam uma empatia”. Consideram reconhecidos pelo esforço e dedicação, pois, como registra o **Prof. 12** “Sinto. Amo meu trabalho e fico feliz quando sou reconhecida e lembrada por alunos de anos passados”.

Prof. 13 “Em certa parte, sim. Vivemos em uma sociedade que os interesses são muito distintos, em uma sala de aula tem aqueles alunos que tem “gana” em aprender (este sabe valorizar o teu trabalho), assim como tem alunos que estão ali porque são obrigados (a tua presença é indiferente)”.

Verificamos que existem diferentes interesses entre os discentes também. Uma grande parte reconhece, e este reconhecimento surge do desejo que o aluno tem em estar na aula com seu professor, discutindo seus interesses, tendo gana de aprender. Nesse sentido, outra curiosidade surgiu a partir da seguinte escrita:

Prof. 17 “Muitos estão percebendo a importância da conclusão do ensino médio para conseguir se estabelecer profissionalmente através de concurso ou ter maior conhecimento que seu concorrente no mercado de trabalho”.

Estaria o trabalho escolar caminhando junto com interesses voltados na preparação do discente agir no mercado de trabalho da comunidade? O conteúdo aprendizagem condiz com o preparo ao mercado de trabalho? Enfim, muitas questões surgiram frente estas escritas. Algumas que nos remeteram a analisar todo um “raio X” da maneira como agimos e por isso o aluno responde com seu desinteresse. Estamos analisando se as nossas escolas oferecem emancipar frente às tecnologias exigidas neste momento da história? Estaremos, como escola, enraizados no século passado e por isso, permeiam tantos conflitos nas relações?

As mudanças na esfera das condições de trabalho do professor têm despertado preocupações em estudiosos, segundo Macêdo (2014, p. 10), “especialmente o que diz respeito à saúde desse profissional como aspecto fundamental para a qualidade da educação”. Entre essas adversidades vivenciadas pelo professor, na escola, destacam-se situações variadas, podendo ser de comportamento de alunos, caracterizados pela desmotivação e indiferença, pela rotina de trabalho ou pela exigência à produtividade.

Como podemos constatar na escrita do **Prof. 04**:

Nossos alunos refletem a nossa sociedade, portanto, alguns até valorizam um pouco mais. Mas o que sinto na sala de aula é que muitas vezes, com perdão da expressão, estamos “falando com as paredes”, ou, “entra em um ouvido e sai pelo outro”, e, em alguns momentos, parece que não falamos a sua língua. Dá a sensação de que eles não têm perspectiva de vida, ou que, estudar não faz sentido.

De acordo com Zambon (2014, p. 35) “se o professor não acredita no seu trabalho ou não gosta de ensinar, o aluno percebe esta atitude, podendo diminuir o seu próprio envolvimento no processo de ensino e aprendizagem”. Estar envolvido positivamente no ambiente escolar de trabalho também refletirá na saúde profissional afetando a relação professor/aluno motivado.

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas

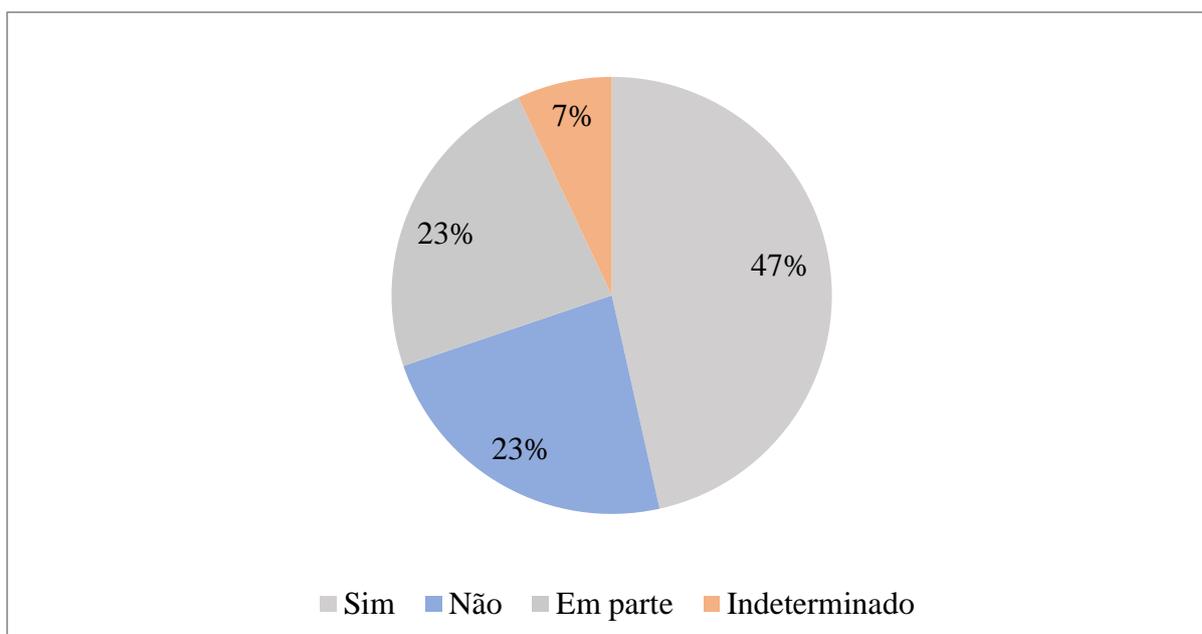
motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há dialogo sobre as atividades e a forma de realiza-las e, o docente por estar desmotivado, muitas vezes não consegue dar conta dessa demanda, permanecendo impotente e frustrado, afetando sua qualidade de vida social, julgado como incapaz perante a sociedade.

Para isso, segundo Bacich e Moran (2018, p. 06) é fundamental que o docente possa conhecer seus alunos, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. “Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los e para ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores”.

Segundo Snyder e Lopez (2009), a qualidade dos professores é fundamental para gerar resultados relacionados à aprendizagem. Educação consiste em um alicerce de cuidado, confiança e respeito pela adversidade, em que os professores desenvolvem objetivos específicos para cada aluno, para construir a aprendizagem e depois trabalhar com ele com entendimento a desenvolver os planos e a motivação para chegar aos objetivos, se motivar, pois, sua profissão é realizadora.

Com esta teoria da “psicologia positiva”, faço valer um ponto que contribui para reflexão: Estamos nós, na profissão professor, buscando este olhar necessário para este século de tantas adversas que chegam, oportunizamos ao aluno e a comunidade, um conhecimento voltado as relações humanas e interpessoal, e mais ainda, estamos preparados para trabalhar este diferencial nos ambientes escolares?

GRÁFICO 7 – VALORIZAÇÃO DO TRABALHO PELOS COLEGAS DE PROFISSÃO



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Em seguida, ao analisar a questão 13 em sua quarta vertente, obtivemos a resposta exposta no Gráfico 7. Nesta prerrogativa consideramos a pessoa do professor. Como se consideram frente à valorização de seu “par”? Encontram-se caminhando em uma mesma direção? Qual é a valorização sentida pelo “outro” perante convívio e no desenvolvimento profissional. Pontuamos que praticamente metade dos participantes considerou serem, valorizados em parte, pelo seu colega de profissão, representado em 47%, isto é, oito sujeitos. Destes, 23% não se sentem valorizados perante seus colegas e 23% ficou como resposta “sim”, considerando-se valorizados e 7% resposta indeterminada.

Observamos suas colocações perante seus sentimentos/emoções, sua subjetividade frente à convivência diária, em relação ao sentimento de pertencimento entre os “pares”, ou seja, os colegas de profissão. Verificamos que as categorias emergentes nessa questão, se subdividem em quatro vertentes (cujas respostas soam positivamente, negativamente, em partes e indeterminado). A primeira delas, ao considerar com sentimento de valorização, escrevem sobre: despertar boas parcerias, tendo reconhecimento, ajuda mútua, responsabilidade pelo bem-estar da escola em si, discutem ideias frente a estes tempos difíceis e fazem bons relacionamentos, despertando o sentimento de acolhimento e respeito pelos colegas:

Prof. 04 “Quanto aos colegas de profissão, sinto que estes valorizam meu trabalho, temos uma parceria bem legal, nos ajudamos, da minha área mais ainda, sou coordenadora da área de linguagens e sinto muita parceria ao realizarmos nosso planejamento, planejarmos avaliações, recuperações, elaborarmos algum projeto, etc. É claro que sempre tem aquele ou aquela que deixa a desejar, não contribui e acaba ficando fora do processo”.

Prof. 13 “Principalmente pelos colegas da mesma área. Gosto muito de ajudar e mostrar o que sei, então a procura por troca de ideias é constante. Além disso, a admiração pela equipe diretiva é muito grande”.

Prof. 14 “Sim, gosto do meu grupo de colegas e discutir com eles e dá apoio”.

A segunda vertente de outro grupo que escreve sobre a disputa entre os colegas. Cada um quer ser melhor do que o outro, como elenca nesta escrita:

Prof. 05 “É um toma lá dá cá... Um querendo puxar o tapete do outro. Cada qual quer se sair melhor que o outro. Eu sinto que há tanta carga negativa que na maioria das vezes, chego em casa, praticamente doente, sem forças, com enxaqueca, náuseas...sobrecarregada! A vontade é largar tudo.... Mas aí a gente pensa, analisa...bhá! A minha vida toda só fiz isso! O que vou fazer agora? Então respira fundo, e segue em frente. Nada como um dia após o outro”.

Ainda, analisamos neste patamar, onde manifestam da desvalorização entre as disciplinas, por seus pares. Por exemplo, Ed. Artística tem valor menor do que Matemática desconhecendo que ambas têm pesos iguais. **Prof. 01** “Muitos desconhecem o valor da aula de Artes e falam constantemente que o professore de Artes não se incomoda, não tem muitos trabalhos, não é difícil”. Desvalorizam verbalmente o colega, ofendendo seu fazer pedagógico como sem importância, comparada à outra disciplina.

Ainda, desconsideram o colega quando este apresenta um bom relacionamento com o aluno. **Prof. 02** “A maioria sim, mas como relatei, temos vários acomodados em várias escolas e as vezes a gente incomoda por querer ser diferente fazer diferente, se relacionar com alunos buscando entender aonde vivem, como vivem”. Verificamos nesta escrita o entusiasmo do professor em relacionar-se com seu aluno a partir, também, de forma não cognitiva. Isto desencadeia laços nas relações de acolhimento, pertencimento e flui uma relação de respeito e parceria.

Uma terceira vertente, analisada nas escritas, se considera em parte valorizada, como verificamos:

Prof. 08 “Infelizmente, poucos colegas valorizam ou aplaudem o sucesso do colega, ou o nosso sucesso, é mais fácil apontar o dedo e criticar, falar pelas costas. Existe uma rivalidade incutida e obscura, falta a empatia e o desejo de prosperar, não existe o entusiasmo por parte de muitos em ver se algo deu ou não certo. Enquanto

educadores, precisamos evoluir muito, usar da humildade e aprender com os outros, aplicar o que deu certo e ter a esperança que vira novas proposta e melhorias, enquanto valorização”.

Analizamos, neste registro, a falta de coleguismo entre os pares, os docentes encontram-se como rivais de profissão e não caminham na mesma direção. Enquanto não compreendermos que devemos construir uma base sólida, com palavras e ações precisas, um voltando-se ao outro com empatia, resiliência e companheirismo. Fazer valer o trabalho em equipe com humildade aprendendo uns com os outros, a educação não brota com esperança de melhorias.

Por fim, alguns sujeitos, não se posicionaram, dando respostas pessoais, as quais, consideramos como indeterminadas. Tais como, **Prof. 07** “É como escrevi anteriormente, estamos vivenciando uma época de muitas cobranças e pouco tempo para agradecer”. Não se referiram, ao seu sentimento de relações, ofertando a resposta frente ao sistema e não em relação às relações entre os professores. Já o **Prof. 03** “Já fui muito admirado e valorizado, mas na atual conjuntura, talvez pelo individualismo crescente, não vejo valorização por parte dos colegas, com raras exceções”. Percebemos que ficou observando a si mesmo e não a relação de equipe.

Para Mosé (2013, p. 22), “Nunca fomos tão incapazes de conviver, tão incapazes de seguir um acordo, tão incapazes de viver”. Uma nova fase se abriu, com as tecnologias. Segundo Pérez Gómez (2015, p. 14), “Vivemos na aldeia global e na era da informação”, revolução da informação, pode-se chamar de escravidão moderna, pois, para Mosé (2013, p. 23), “as inovações tecnológicas colocaram em questão a estabilidade do mundo”. Percebo, nesse sentido, que as pessoas estão vivendo de forma cada vez mais irrelevante e imediatista, tentando acabar com aquilo que não se consegue transformar.

Esteve (2003) defende que o trabalho docente é afetado pelas contínuas mudanças sociais, caracterizando-o como uma profissão em contínua evolução. E, nesse interim, Timm (2018, p. 99) esclarece que “Essas mudanças podem gerar uma crise de identidade, já que as mesmas afetam a aspectos considerados substanciais para compreender a profissão”. Para Pérez Gómez (2015, p. 15) “as confluências de mudanças tão significativas e radicais estão moldando o novo metacontexto que modifica as instituições”. A era da globalização exige mudança em todas as estruturas de poder, pois mudou radicalmente a maneira de viver, de comunicar e de trabalhar, conforme descreve o **Prof. 08**.

Avaiamos nesta escrita o quanto a condição do professor está afetada. Os próprios pares, estão descaracterizados profissionalmente quando deixam de respeitar o colega de profissão. A valorização profissional começa pelo próprio profissional, quando se torna especialista na efetividade da aprendizagem e não na “ensinagem”. Exige uma postura profissional para ser respeitado, e ao denegrir o colega de profissão está afetando a si mesmo, a sua própria identidade professoral, como cita o **Prof. 05**: “É um toma lá, dá cá...”.

O docente deixa claro, na sua escrita, a importância de seu profissionalismo, que é focar nos objetivos, nas estratégias, traçar metas para atingir o foco. Trabalhar com a verdade profissional, observando o que deu certo e o que precisa ser melhorado. Este deveria ser o papel do professor, de um trabalho consistente com humildade e não de focar no colega e apontar ao outro, o papel que lhe cabe que seria verificar a aprendizagem do seu alunado. Aposta em uma melhora no grupo como um todo, conserva a esperança de uma melhora entre os profissionais de educação.

Podemos discutir aqui com a ideia de Perrenoud (1999, p. 20), onde elenca que as perspectivas se relacionam com a do “seu patrimônio genético, de construir competências”. Os sujeitos, para esse autor, possuem “competências efetivas por meio de aprendizados, que não intervêm espontaneamente”, vem junto com a formação do sistema nervoso e aquisições de aprendizados construídos. Entendo, nesse sentido, a importância de abordar influências da formação, pois, neste caso, a competência se torna aquisição de aprendizados construídos, que vem afetando muitos dos profissionais de educação.

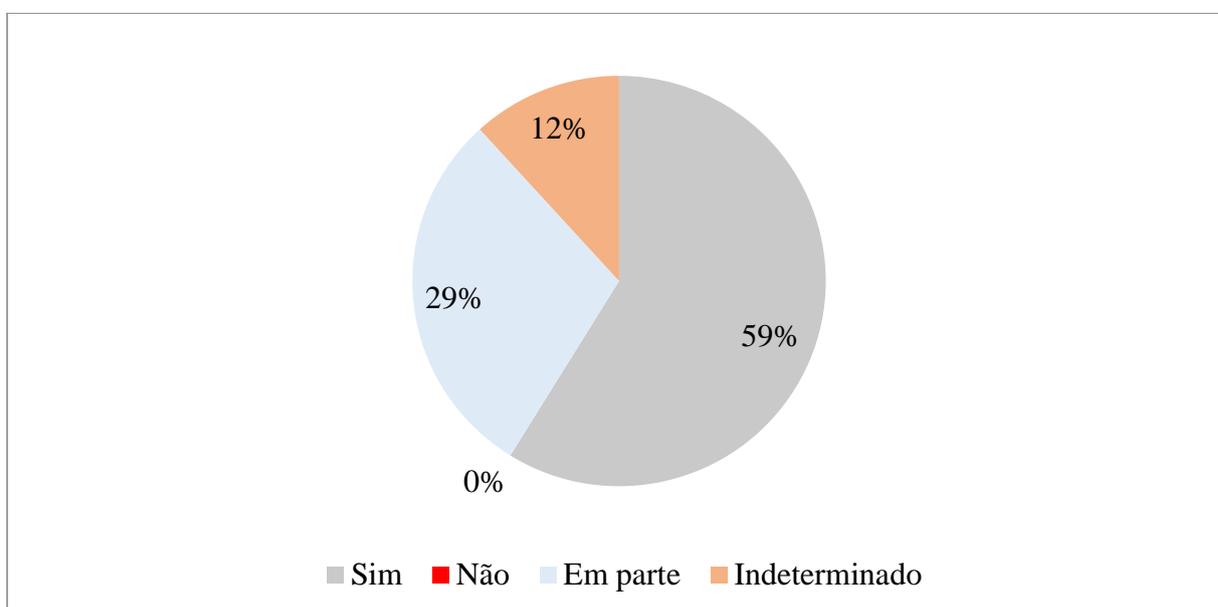
Visando ao “patrimônio genético que herdamos”, na condição humana, enquanto conjunto de adaptações genéticas estabelecidas, para Damásio (2012, p. 19), como a natureza que adquirimos por via do desenvolvimento individual através de interações com nosso meio social. Os valores são elementos culturais e pessoais, significativamente valorizado no espaço de trabalho, ancorados no saber ser, constituídos pelo conhecimento teórico e prático, tanto adquiridos pela experiência como transmitidos pela escola. Para Ramos (2002, p. 407), “As habilidades são o resultado das aprendizagens consolidadas na forma de *habitus*, ou o saber fazer, também mobilizados nas competências profissionais”.

Ao referir-se sobre a neurobiologia, Damásio (2012, p. 96), diz: “as representações neurais, que são modificações biológicas criadas por aprendizagens num circuito de neurônios, se transformam em imagens nas nossas mentes [...], que cada um de nós experiência como sendo sua”. Os fenômenos mentais só poderão ser compreendidos no

contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia e, portanto, este ambiente encontra-se despreparado para educação deste século e acaba por ser afetados nas próprias relações humanas.

Para o **Prof. 09** “Alguns professores estão completamente desacreditados do trabalho na Educação Pública”. Segundo o **Prof. 06** “Existe muita concorrência entre os mesmos”. Verificamos que concordam com as pesquisas dos autores citados anteriormente, modificando suas concepções de identidade e tomando como uma verdade a partir das emoções sentidas, no descaso de esforço na sua própria identidade profissional, pois, deixou-se de buscar formações, e acaba por acomodar-se no *hábitus*. O “mundo” está mais acelerado, e por não acompanhamento, oportunizam-se queixas e reclamações até entre seus pares, ao invés de organização e pró-atividade profissional.

GRÁFICO 8 – VALORIZAÇÃO DO TRABALHO PELA CHEFIA DA ESCOLA



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Por fim, no Gráfico 08, discorrendo sobre a última vertente questionada na questão 13, consideramos uma vista sobre seus sentimentos/emoções perante a gestão da escola, como percebem esta relação de equipe. Destes colaboradores, 59% dos sujeitos, isto é, 10 professores se consideraram valorizados. Já 29% acreditam ser pouco valorizados pela equipe e 12% consideramos resposta indeterminada frente à pergunta.

Verificamos três comportamentos de respostas. Um primeiro grupo, sendo a maioria, considerou ser valorizado pela equipe, analisamos as escritas dos seguintes: **Prof. 10** “A

equipe nos apoia, nos ouve e nos auxilia na medida do possível”. **Prof. 11** “Sim, pois dialogam comigo”. **Prof. 12** “Sim. Pela seriedade e planejamento”. Apesar de toda a demanda exigida para com os diretores, alguns ainda valorizam o trabalho do docente e se reconhecem como colegas de profissão.

Ainda, consideram importante, a questão do relacionamento, destacado na escrita do **Prof. 16** “Sim, nossa relação é permeada pela confiança, uma confiança construída durante os 20 anos em que trabalhamos juntos”. Verificamos a importância dos laços, do caminhar junto, do sentir-se pertencente a uma equipe e ser reconhecido pela chefia da escola.

Prof. 04 “Muito, graças a Deus. E não estou falando pelo fato da pergunta estar voltada para a direção da escola, mas falando o que sinto, sendo que em várias situações nos motivam a fazer melhor e diferente, procurando dar o melhor de mim, embora com pouca motivação externa”.

Neste relato, uma crítica é apontada: “pouca motivação externa”. Seria esta entre seus pares? Seria esta frente ao sistema educacional? Seria para a sociedade e alunos? Ou seriam ambas as citadas? Deixando indeterminada esta resposta.

As escritas que consideramos referente às respostas em parte, são registros quanto ao sentimento/emoção, da maneira que se posicionaram frente aos gestores na condução do trabalho, pois escreveram da seguinte maneira:

Prof. 03 “Já senti valorização por parte da chefia, mas de uns tempos para cá a educação tomou rumos bastante difíceis. As chefias perderam o foco da valorização porque a burocracia exigida pelo sistema educacional está gerando um estresse emocional destruidor dos bons líderes”.

Prof. 08 “Muita pouca valorização, incentivo, alguns sempre tem privilégios, a mudança traz incomodo e não é pertinente. Não existe mais o brilho no olhar do gestor, talvez o sistema e as cobranças externas são mais ardentes e necessários.... Não sei.... O gestor que não olha o pedagógico como o bem mais precioso da escola, já é um sinal de falência e fraqueza, assim como, a modalidade de educação especial, tão necessária, porém, frágil nas escolas”.

Verificamos por estes dados, pertinentes à ação do gestor, uma manifestação frente à burocracia que chega às escolas com o sistema educacional, fazendo com que o tempo do gestor também se encontra sem tempo disponível, para dar conta de toda a demanda exigida, deixando a desejar com sua equipe. E os docentes se sentem desamparados pelos gestores, como escreve o **Prof. 06** “Poucos Diretores valorizam o trabalho do professor, apenas encaram como um cumprimento de tarefas”.

Por fim, consideramos indeterminadas, as respostas que não se direcionaram a equipe diretiva, manifestando a escrita na subjetividade profissional. **Prof. 02** “Acredito que sim, pois nunca fui chamada para conversa”. **Prof. 13** “Várias vezes fui solicitada para organizar e elaborar materiais que seriam enviados a coordenadoria de educação. Já presenciei várias vezes eles me elogiando e ‘brigando’” com a chefia maior para que eu permanecesse na escola”. Alertamos do individual e não coletivamente como havíamos recorrido.

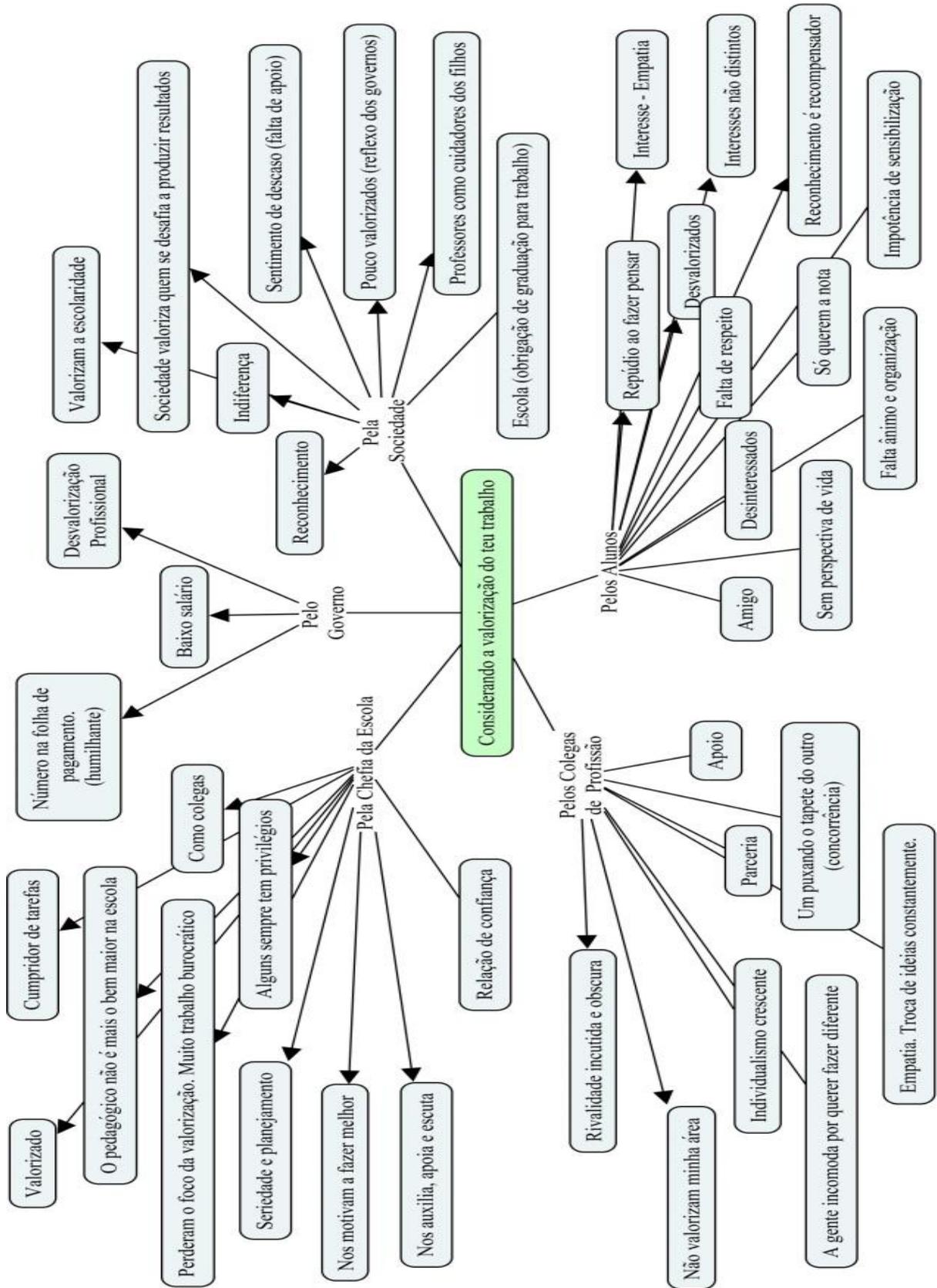
Para Mosé (2013, p. 28), entre os séculos XVIII e XIX, a euforia científica, que nasce da “liberdade de pensamento”, revolucionou as relações humanas e sociais. Com o surgimento da sociedade em rede, nascida do conhecimento técnico, século XXI, inicia-se uma nova sociedade. “Antes recebíamos os valores prontos; hoje, com a crise de valores, temos de aprender a cria-los” (MOSE, 2013, p. 31).

Verificamos que a escrita do **Prof. 08**, está refletida na escrita de Mosé (2013), acima citada. A crise de valores afeta o gestor e ele se debruça em dar conta de demandas externas de um sistema capitalista, que sem perceber, por estar assoberbado de tarefas, não faz este “raio X”, de sua função anterior com a dos novos tempos, deixando a desejar aos seus professores colaboradores. Escreve o **Prof. 01** “Algumas vezes. Em reuniões falam sobre trabalhos que viram pelos corredores”. Percebemos que as políticas de currículo cobradas aos gestores, se torna uma demanda tão grande que o gestor não consegue acompanhar o pedagógico, bem expresso pela escrita do **Prof. 03**.

Floresce neste contexto, para Pimenta (2009, p. 16) que um dos pontos, “refere-se a discussão sobre a identidade profissional do professor”, aportando-se ao contexto dos saberes que são esculpidos na docência. E, vai assumindo algumas como pertencças, outras vai negando, vai negociando e assim constituindo sua identidade como professor.

Após esta coleta, trabalhamos na busca em reagrupar as categorias emergentes em um único quadro, atentamos em deixar agrupadas, devido podermos apreciar e compará-las mais precisamente. Também por ser uma única questão (13), com apontamentos que se fizeram indispensáveis para o trabalho de pesquisa realizado. Pontuamos como sendo aceitável e verdadeiro, neste processo de contabilização das múltiplas vozes emergentes no texto que analisamos. Deixamos expresso de que as considerações, na reconstrução do texto em análise, se justificaram a partir da desconstrução das escritas.

QUADRO 4 – VALORIZAÇÃO DO TRABALHO



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao reorganizar as escritas (Quadro 4), a partir das categorias emergentes para a questão 13, verificamos que as respostas de vários professores se encontram. Percebemos que frente ao governo, a insatisfação salarial e exigências de excesso de funções são gritantes, estamos vivenciando um novo modelo de ensino. Sistema que considera o trabalho, conforme escreve o **Prof.12**, “pouco valorizado e a remuneração é humilhante”. Além disso, “investimento foi muito alto para nenhuma recompensa”, **Prof. 13**.

Perante o sentimento em relação à sociedade, verificamos o quanto sentem-se desprezados. Na escrita do **Prof. 05**:

“Aquele status que o professor tinha quando eu entrei no magistério, sinto que não temos mais. A sociedade não apoia os professores. Sinto isso quando fizemos algum tipo de mobilização para reivindicar direitos nossos e melhorias para os alunos, a sociedade fica fazendo piadinhas, menosprezando, até dizem que os professores fazem mobilizações porque não querem trabalhar. Affff! Que decepção”!

Percebemos que entre os pares de profissão, existe pouca troca e reconhecimento, devido o sistema exigir professor por área, de certa forma, concorrem entre eles o emprego. Ao referir-se “um querendo puxar o tapete do outro. Cada qual quer se sair melhor que o outro”, pelo **Prof. 05**, deixando claro a competitividade profissional. Já o **Prof. 08** se manifesta existir “uma rivalidade incutida e obscura”. Pontuamos também quando o **Prof. 13** escreve frente a chefia, “já presenciei várias vezes eles me elogiando e ‘brigando’ com a chefia maior para que eu permanecesse na escola”. Pontuando a disputa citado por vários sujeitos.

Quanto aos alunos, as escritas foram claras de quanto se precisa avançar. Alunos em um momento da história e escola, ambientes escolares atrasados frente à tecnologia e disputa social. Todas as escritas levam a este patamar. Fica claro o quanto se precisa avançar na educação, tendo início, nos próprios ambientes escolares, na comunidade e no próprio professor em desafiar-se para a inovação tecnológica e tornar suas aulas desejadas e pertencentes aos valores novos que chegam com toda a carga tecnológica.

Ao desdobrar as respostas quanto a chefia, consideramos ser o âmbito social mais relevante nas respostas. Ainda recebem da gestão, um reconhecimento, uma empatia e um motivo para desafiar-se e ir além do que se vivencia, escrito pelo **Prof. 12**, da “seriedade e planejamento”. Mas, em algumas instituições a manifestação foi diferente, como escreve o **Prof. 08**, “alguns sempre tem privilégios [...], não olha o pedagógico como o bem mais precioso da escola”.

Trazendo a pesquisa neste entorno, em meados do século XIX, com esforços de implantação do ensino normal, segundo Nóvoa (1999, p. 19), surge o aparecimento de um “novo” movimento associativo docente, que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional.

A escolha do modelo associativo mais adequado aos professores, foi objeto de longas controvérsias, bem como as suas filiações políticas e ideológicas. Mas as práticas pautaram-se quase sempre por três eixos reivindicativos: *melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira*. O prestígio dos professores no início do século XX é indissociável da ação levada a cabo pelas suas associações, que acrescentam à *unidade extrínseca* do corpo docente, imposta pelo Estado, uma *unidade intrínseca*, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo (NÓVOA, 1999, p. 19).

Para tanto, a profissão docente, no princípio do século XX, segundo Nóvoa (1999, p. 19), acontece de forma coletiva, mas que apresenta situações obscuras impostas pelo Estado, que permanece subentendido. Outro processo de formalização se apropria de um conjunto de normas e valores, tendo como protagonistas os professores, sendo acometidos de um importante poder simbólico. Segundo Nóvoa (1999), “A escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são os seus agentes”, representando na figura do professor, um importante poder simbólico.

Para Dubar (2009), a identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma identificação contingente. Podemos verificar que a identidade do professor é a forma que expressa o mundo interno dele e na convivência com os outros. As identidades das Instituições escolares: os gestores, os professores, os alunos, os pais... fazem atribuições a ele, de como ele deve ser, como deve agir e do que irá categorizá-lo como professor.

Para Pimenta (2009), a afirmação profissional dos docentes é um caminho repleto de lutas e de conflitos, pois está ligada a inúmeros setores da sociedade que muitas vezes se sentem ameaçados em seus projetos e interesses, mas a sua história continua, muitas vezes contraditória e enfraquecida, como têm se apresentado nas últimas décadas. Na compreensão contemporânea, percebemos uma visão de múltiplas aparências com vários atributos, mostrando que as questões sociais não são nada simples e que tudo isso reflete na educação e no ensino, contribuindo a vários enfrentamentos nos bancos escolares e na vida da pessoa do professor.

Para Morin (2015, p. 68), “a crise da educação deve ser concebida em sua própria complexidade, que, por sua vez, remete à crise da complexidade social e humana”. O autor justifica esse posicionamento pelo fato de que o ponto principal desta crise educacional está no ensino, pois estão sendo formados adultos incapazes de enfrentar suas vivências, seus erros, suas ilusões, suas incertezas e compreender o outro na sua dimensão humana, o autor defende que é preciso saber viver. “Não alcançaremos isto sem uma mudança profunda que reinvente a educação, possibilitando identificar soluções aos problemas fundamentais” (MORIN, 2016, p. 4).

O Sistema Educacional Brasileiro, necessita ter novos programas, com olhar inovador e participativo. Deste apontamento é que se oportuniza novas regras, novos rumos frente as políticas de currículo, pois se considera a LDB (BRASIL, 1996) como espelho para todas as instituições escolares e, a partir desta, a BNCC (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular Gaúcho (BRASIL, 2018) são aprovados no Rio Grande do Sul, oportunizando uma nova forma de direcionamento de metodologia na educação. Perguntamos: Seria este processo de mudanças o gerador do estresse emocional citado por vários professores em suas escritas? Outras, subsequente aportaram as colocações descritas, sendo considerada a gestão boa, podendo discutir o parágrafo seguinte.

Ao analisar a competência, temos que verificar duas óticas: uma de ordem profissional e outra epistêmica. Segundo Ramos (2003, p. 97), no âmbito profissional, “reportamos a uma atitude social”; enquanto que no âmbito epistemológico, “competência implica a apropriação do conhecimento, mediante a articulação do pensamento com saberes formais e práticos, que estruturam fenômenos e ações, em um processo mediado por relações sociais”. Representa, portanto, duas dimensões, uma subjetiva e outra objetiva, aceitando uma totalidade, como cita Ramos (2003, p. 97):

Pela dimensão subjetiva o desenvolvimento de competências seria o próprio processo de mobilização e articulação dos conhecimentos, das habilidades e dos valores no enfrentamento de situações concretas. [...], o pensamento recorre a aprendizagens de todas as ordens (formais e experienciais), que se associam às características sócio-biopsicológicas, voltadas para a ação material ou simbólica”. [...]. A dimensão objetiva da aprendizagem, por sua vez, refere-se ao conjunto de conhecimentos e relações que estruturam interrogam e explicam os fenômenos. [...], qualquer objeto é parte de um fenômeno mais amplo, de modo que a apreensão de partes não determina a apreensão do todo.

Entendemos que colocar-se frente ao conceito de competência citado acima, compreender da importância de o gestor ter presente, esta competência profissional de saber determinar e diferenciar, respeitando sua equipe, voltar-se a subjetividade e objetividade das ações desenvolvidas e presenciadas pela Equipe da escola. Criticamente, positivamente, este grupo de professores, ressalta da competência do gestor em administrar os diferentes setores na escola, somando como determinante positivo, quando dar-se-á conta destas funções e consegue transferir aos seus, apoiando-os em seus trabalhos e funções, surgem excelentes resultados.

Cabe aqui ressaltar da importância de se voltar a identidade da “Profissão Professor”. Nas escritas dos professores voluntários, analisamos que a maioria, se reporta no privativo, especificando a desconsideração e desvalorização entre a própria categoria. Isso reforça a escrita dos autores pesquisados e citados anteriormente. Este “Raio X”, aponta positivamente o quanto a identidade do professor está abalada, inclusive na particularidade dos seus pares.

Considerando estas escritas, fica expresso a ruptura identitária do professor/a. Então, averiguando estas respostas da pesquisa, precisamos nos questionar: de que forma iremos proceder para resgatar novamente, frente a vários setores (governo, alunos, entre seus pares de profissão, sociedade e gestão), a “valorização” profissional? Como trocar as lentes? Quais modelos de formação profissional nos dará suporte para resgatar o valor da educação que tanto se faz necessários neste momento da história? Estão os professores abertos a sair do *hábitus* professoral para enfrentar às mudanças e resgatar novas identidades?

Ao percorrer as respostas da questão 14, nos referimos sobre a identidade profissional e a satisfação no trabalho. Solicitamos que discorressem sobre o sentido e o significado da profissão professor. A maioria das respostas apresentam conceitos que vão além dos conteúdos pré-estabelecidos. Segundo colocação do **Prof. 05**, referiu-se como “vocação” e o **Prof. 10** como “missão”.

Pontuamos que todas as respostas se deram frente a relações de cunho emocional, além do profissional. Todas as escritas elencaram a satisfação no trabalho. Envolveram familiares, como podemos verificar o **Prof. 01** “Sempre teve muito sentido. Meus pais foram professores, sempre tive muito respeito. O sentido do trabalho implica o “cuidar” do outro, a possibilidade de ensinar e mostrar algo que pode fazer a diferença e até mesmo mudar o aluno a ensinar ‘ver’”.

Outros determinaram a importância do sentimento de satisfação profissional por reconhecerem-se como contribuintes para o crescimento na vida do aluno. **Prof. 11** “Sentido-contribuir para o desenvolvimento intelectual/psíquico e social de nossos alunos. Significado-humanização do ser humano”. **Prof. 12** “Sinto-me feliz em orientar a aprendizagem dos alunos, instiga-los, provocar o protagonismo, a responsabilidade e a conscientização reflexiva- crítica”.

Analizamos também, que o sentimento/emoção dos docentes, em relação a suas funções, vão além da exigência de um sistema, eles criam laços de pertencimento:

Prof. 15 “A docência em minha vida é como o ar que respiro, é essencial, sem ela não há vida, não há futuro e nem esperança”.

Prof. 16 “É a profissão que escolhi, me sinto bem, me divirto, me faz bem”.

Prof. 17 “Para mim docência é uma profissão insubstituível. Pode-se administrar aulas através de vídeos conferência, vídeo aula entre outras, nenhuma demonstrará o carinho, afeto, atenção que o aluno necessita”.

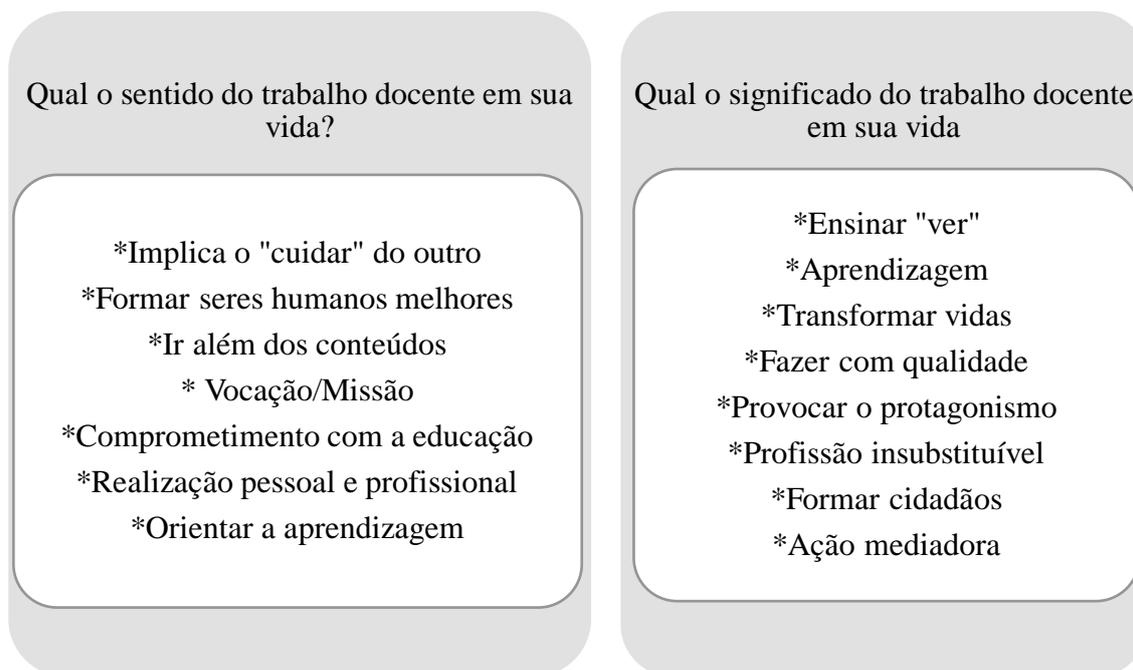
Por outro viés, verificamos que algumas das escritas, ressaltaram sobre a pouca valorização na carreira profissional, exigindo sobrecarga, como podemos analisar na seguinte escrita:

Prof. 04 “Para mim ser professora, não só questão de trabalhar a parte dos conteúdos, mas muito mais que isto. A escola é a minha vida, comecei muito cedo a lecionar, quando tinha apenas o magistério. Há três anos comecei a me questionar se valia a pena tanta dedicação e preparação para tão pouco retorno. Pode até parecer piada, mas me perguntei: “Será que sei fazer outra coisa? ”. Me envolvo muito com as questões da escola, dos alunos, tento de uma forma, se não der retorno, tento de outra e assim vai. Não consigo me ver fora da sala de aula e por isso, além das 40h nas escolas estaduais, trabalho duas noites como tutora, é maravilhoso”.

Portanto reconhecemos nas escritas o quanto os docentes, se responsabilizam pelos discentes e pela sua função professoral. Despertam, em seus escritos, várias situações de relações de cunho do autoconhecimento, da formação integral, do protagonismo e da compreensão frente a um sistema educacional que chegou com mudanças rápidas de exigência que muitas vezes vão além do que está ao alcance das escolas. Apesar de todo esse movimento, procuram continuar dando o máximo de cada um para alcançar avanços e continuar fazendo diferença na vida de seus discentes.

Dessas respostas, emergiram as seguintes categorias:

QUADRO 5 – O SENTIDO E O SIGNIFICADO DO TRABALHO DOCENTE



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Segundo Cunha (2009), a posição desvalorizada do magistério, no conjunto das profissões, enfrenta uma crise mundial, pois, a própria situação salarial dos docentes coloca a profissão e seus profissionais em um profundo ressentimento, identificando como “crise”, afetando sua identidade e sua sobrevivência, “em detrimento de valores e aspirações que também deveriam ser levados em conta” (CUNHA, 2009, p. 150), bem colocada pelo **Prof. 08**. Para tanto, declinando a identidade docente desta categoria profissional como sendo uma “vocação”. Considera também uma peça econômica forte no país.

Para Cunha (2009, p. 150). “Lamentavelmente, os modelos capitalistas de desenvolvimento não privilegiam, via de regra, algumas das essencialidades humanas, entre elas a função social do educador”. Considera também, que os profissionais de educação “constituem um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas” (CUNHA, 2009, p. 148).

Segundo Bourdieu (2013, p. 96):

A homogeneidade dos *habitus*, que se observa nos limites de uma classe de condições de existência e de condicionamentos sociais é o que faz com que as práticas e as obras sejam imediatamente inteligíveis e previsíveis, percebidas, portanto, como evidentes e óbvias: o *habitus* permite a economia da intenção, não somente na produção, mas também na decifração das práticas e das obras.

A partir desta colocação de Bourdieu (2013), quando traz ao debate, o “*habitus*”, nos leva a questionar como se produz a identificação deste sujeito, como coloca o **Prof. 01**. Trabalha dois elementos, a socialização, “movimento de incorporar o universo” e, a cultura que vivemos. Nestes contextos, de socialização e cultura, sempre tem um traço passivo, ou seja, eu recebo, eu incorporo o que o ambiente quer que eu seja. Para Pimenta (2009, p. 15) ao se confrontar com a “desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos”, considera que cada vez mais se faz necessário um professor mediador, ou seja, que sai do comodismo do “*habitus*”.

A competência exige dos seres humanos cada vez mais conhecimentos, estudo da realidade e formação de aprendizagens continuamente. Para Damásio (2012, p. 20), somos um organismo indissociável (cérebro e corpo), “formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interativos”, que interage com o ambiente, operando pela mente. Somos seres biopsicossociais, pois, portamos uma genética, pertencemos a uma cultura e aprendemos com nossas relações (DAMÁSIO, 2012). Cada um com suas habilidades e competências que irão se construindo, conforme o meio e a estimulação de cada ser.

A questão “Profissão Professor”, de imediato remete a diferenciais característicos no seu trabalho, pois, se apresenta como um trabalho diferenciado dos demais, envolvendo alto grau de subjetividade e, em relação a este, não se tem uma medida absoluta daquilo em que irá resultar.

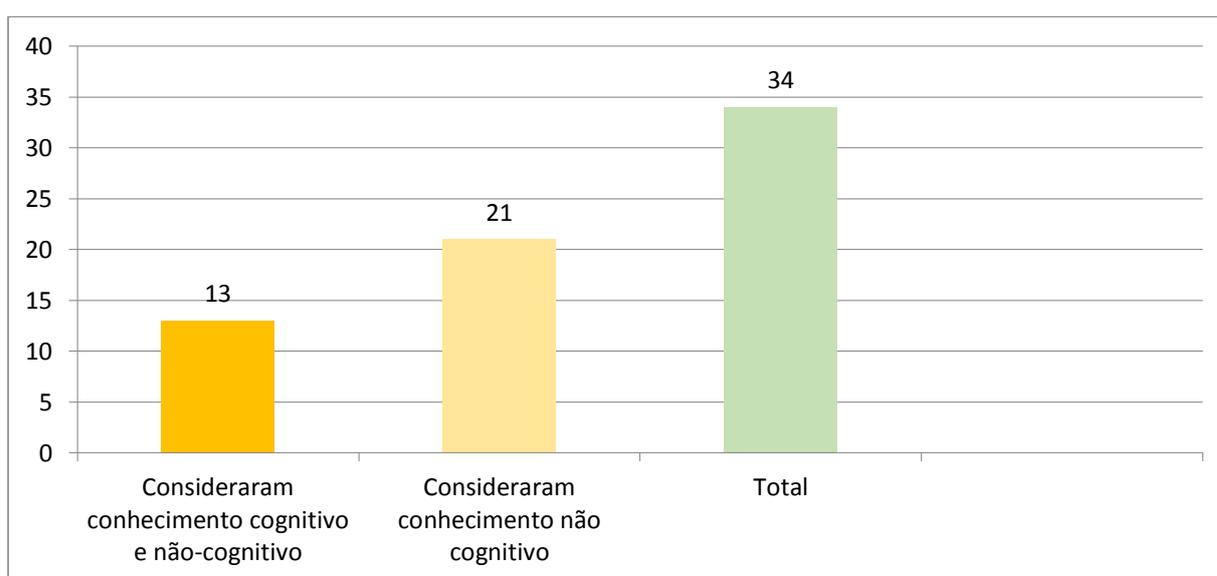
Perante isto, não implica somente o domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino aplicadas, mas consideramos também, compreensões sobre o conhecimento cognitivo, afetivo e social dos discentes, despertando em saber lidar com essas diferenças de vínculos familiares, religiosos, condições econômicas, bem como, perpassa por questões culturais, por políticas educacionais de governo, por informações midiáticas, vivência e convivência de situações das mais variadas possíveis.

A partir destas escritas, podemos refletir sobre a descaracterização escolar, que se apresenta neste momento histórico. Analisada pelos voluntários, seus sentimentos/emoções de descaso, desrespeito, descuido entre todos os setores envolvidos na educação escolar, inclusive entre seus pares, nos leva a um vazio profundo do verdadeiro papel da escola.

Apresenta nestas escritas um questionamento profundo: para que servem as escolas no século XXI? Qual é a verdadeira identidade do professor/a neste momento histórico?

Em observação ao emergente nas questões 15 e 16, consideramos na justificativa dos participantes, sobre fatores de satisfação e fatores de estresse e insatisfação manifestadas, perante o seu desempenho profissional. Envolvermos neste aparato os sentimentos/emoções, buscando alternativas de contentamento ou mal-estar docente, frente exigências do seu fazer pedagógico.

GRÁFICO 9 – (IN)SATISFAÇÃO NA PROFISSÃO



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Todos os professores voluntários descreveram sobre o sentir-se valorizados frente envolvimento não cognitivo, isto é, não se detiveram ao conteúdo para descrever suas satisfações frente ao trabalho desenvolvido. E parte deles consideraram as duas formas de aprendizagem. Ressaltaram em todas as respostas a importância do respeito, da empatia, da resiliência, do uso das “boas maneiras”, da solidariedade, do “estar presente”, da responsabilidade. Também escrevem que se sentem bem em ouvir dos envolvidos, que seu trabalho “eleva”, e, que de alguma forma perceberam que fizeram diferença na vida dos alunos em seu projeto de vida. Isso dá o sentido do pertencimento, do sentir-se útil.

Tanto se fala de conhecimento/aprendizagem. Os currículos escolares aportam da exigência conteudista. Na análise das escritas dos professores podemos verificar que a maior parte das respostas se deu no sentido do não cognitivo ser de elevada consideração, mesmo

afirmando que o cognitivo também é importante, pois, ambos deveriam ser alinhados. Verificamos algumas colocações que auxiliam nesta colocação:

Prof. 05 “A parte afetiva, o carinho, aquele brilho no olho dos alunos, o conseguir contribuir de alguma forma para a evolução daquele ser que está ali na tua frente. Eu vejo que no meu trabalho, além do ensinar-aprender está presente e muito o emocional nosso e de nossos alunos. A educação só flui se ambas as partes caminharem juntas. É por isso que amo ser professora, porque posso contribuir, ajudar outras pessoas serem melhores”.

Prof. 15 “Há vários fatores, entre eles, está em promover a mudança de atitudes de alguns alunos que chegam sem saber o porquê estão na escola, que não veem sentido de estar ali e muitas vezes chegam sem perspectiva e rebeldia, e após algum tempo, de longas conversas, percebo a mudança de atitudes e estes passam a se sentirem bem na escola e vê-la como sendo sua”.

Observamos nos registros a importância do “olhar atento” do professor para com seu aluno. Profissão que embasa em vários tipos de conhecimentos, assumindo várias identidades para poder dar conta de vencer o seu desejo na profissão. Desejo este de educar, de ir além do conhecimento cognitivo, do científico. Voltar-se a formação humana e integral é indispensável no momento da história em que estamos vivendo. Exige autoconhecimento, inovação, liderança, autorrespeito, empatia. Buscar uma nova identidade também dentro das escolas. Para isto precisamos avançar tanto em conhecimento/aprendizagem quanto nas relações humanas.

Para Morin (2015, p. 93), “Para ensinar, dizia Platão, precisa-se de Eros, ou seja, do amor”. Ofício do professor é desempenhar a missão de trabalhar com cada aluno que se aproxima na realização de seu projeto de vida, para isto, o profissional de educação precisa estar preparado emocionalmente e portar do conhecimento, ter clareza das perfeições de um líder, para poder ser líder em suas ações e emoções, conduzindo assim, com sabedoria, o seu fazer pedagógico.

A pessoa do professor precisa ser vista como favorecedora do desenvolvimento humano. É essa pessoa quem deveria dirigir, ensinar a seguir de maneira correta, os integrantes de uma equipe, um grupo, uma instituição e para esta responsabilidade é preciso estar preparado para servir a todos(as). Essa pessoa necessita ser uma excelente comunicadora, facilitadora, organizadora, que saiba capacitar, delegar, supervisionar para que aconteça a realização de projetos de vida, para isto, precisa sair do *habitus*, e a busca do conhecimento deve ser o primeiro desafio, sair do comodismo, onde a maioria se encontra.

Segundo Bourdieu (2013, p. 90), “o *hábitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história”. Garante assim, ainda pelo autor, a presença ativa das bagagens passadas, habilidades ancoradas em cada organismo, de várias formas: pensamento, ação, esquemas, percepção, permitindo conformidade das práticas e sua conservação, estabilidade ao longo da história. Apontando com clareza na escrita de vários voluntários.

Para Gatti, Barretto e André (2011, p. 89) “o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens”. Uma vez que se considera, que sem conhecimento básico para interpretação do mundo, não há rigorosa condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social, deve-se criar bases para que o professor possa atuar.

A nova versão da BNCC (BRASIL, 2018) estabelece que os estudantes devem, ao longo da educação básica, florescer competências cognitivas e socioemocionais para sua formação. Trazendo uma proporção de dez competências gerais estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10) e classificadas como fundamentais para os estudantes. Perguntamos, a partir da análise das respostas, não estaria o professor como ser integral, também necessitando destas competências no seu fazer pedagógico? Pois a competência 09, como citada, desperta para vários conceitos determinantes entre humanos:

9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Verificamos o quanto é indispensável o envolvimento emocional naquilo que se faz como humanos. Quando se sente valorizado pelos outros humanos, apodera-se de bons sentimentos/emoções e sente-se valorizado em sua subjetividade, desencadeando o sentimento de valorização e avança com desejo de “fazer o certo”, em seus modelos de ações pedagógicas desenvolvidas frente seu alunado.

Percebemos que a maioria dos professores integraram na resposta, além do conhecimento e aprendizagem, também o emocional. Necessitam serem validados positivamente por alguém (aluno, governo, comunidade), para que possam se sentir satisfeitos em seu profissional.

Ao analisar cada escrita, verificamos da importância do sentimento de pertencimento que necessita o professor para seguir adiante no seu caminhar profissional, considerando como uma firmeza que seu trabalho está sendo valido a pena, se for validado pelos seus. Os colaboradores, em todas as manifestações, de diferentes escritas, levam a compreensão da importância de ser identificado como desenvolvendo uma função que colha “frutos do bem”. Alunos e comunidade que valorizam os valores humanos passados e repassados de gerações, advindas da ação do professor em nome do valor de educar, do ensino na sala de aula e no dia a dia vivenciado no chão da escola. Juntamente com o conhecimento cognitivo, indo além, carregado e construído com/por seus alunos.

Frente à questão 16, pontuamos o fator de estresse e insatisfação relacionados ao trabalho, e tivemos respostas voltadas ao sistema de ensino, como escreve o **Prof. 03** “A vida de professor tornou-se bem difícil por causa da instabilidade de gerenciamento de pessoal. As pessoas não têm garantia de turmas e escolas”. Outras aos alunos, **Prof. 01** “Quando não sou respeitada pelos alunos (deixam de trazer materiais), tentam fazer temas de outras disciplinas na minha aula (demonstrando desinteresse ou falta de importância).

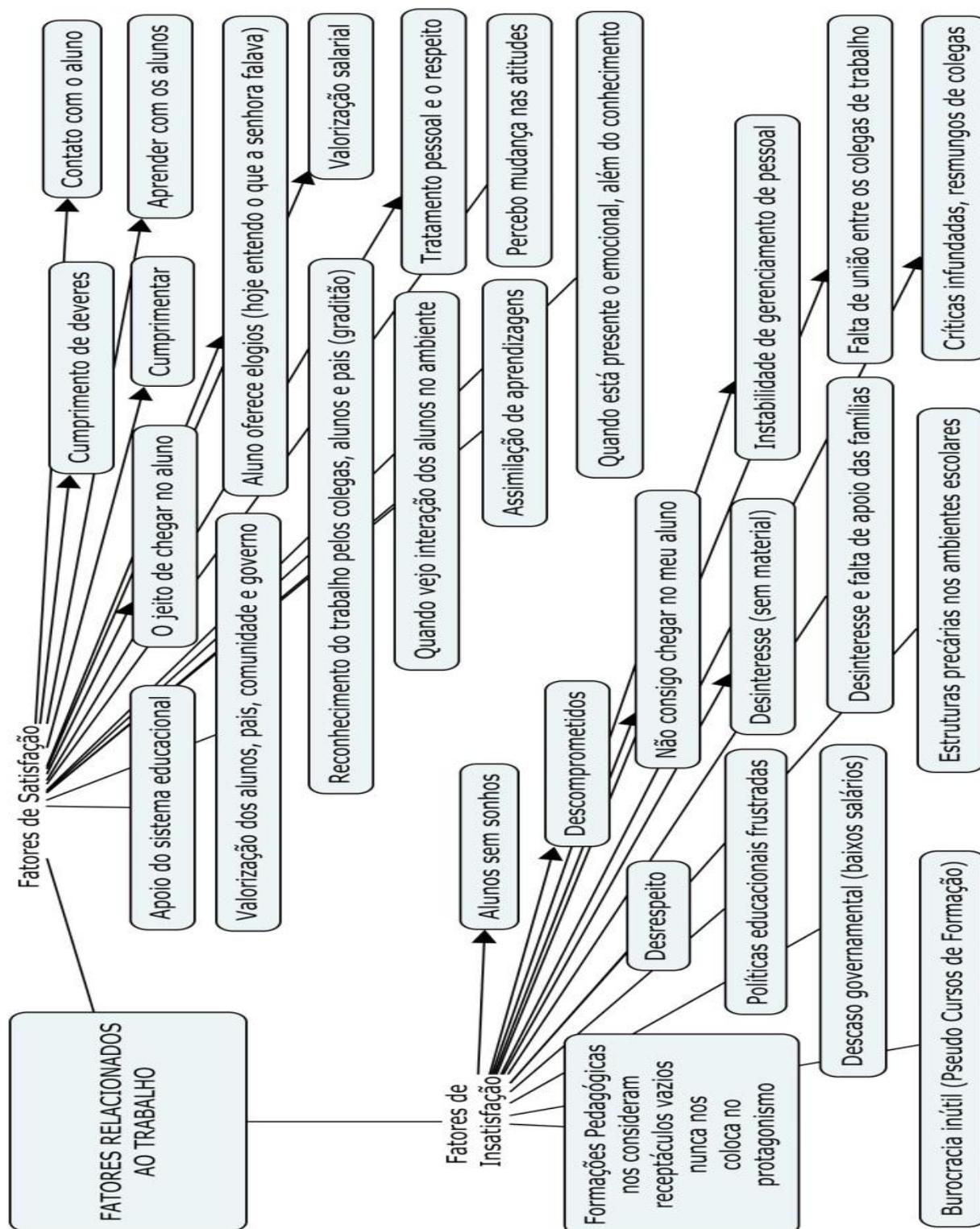
Também verificamos que alguns escreveram que seu fator parte das próprias famílias, **Prof. 10** “O desinteresse da família pela escola do seu filho (grande maioria), da sua falta de apoio e da falta de limite dos pais pelos filhos. Também pela desmotivação que muitos têm pelo estudo”. Ainda avaliamos como indeterminada algumas escritas, devido não constarmos clareza a quem se referido foi, como citadas pelo **Prof. 02** “A falta de comprometimento” e o **Prof. 07** “Quando se trabalha em grupo a gente espera que cada um cuide de sua tarefa para que tudo ocorra da melhor forma possível. É necessário resiliência a cada dia”.

Em relação aos alunos, consideramos pontuar novamente, que se faz presente a questão de o conhecimento não-cognitivo ser bem marcante nas escritas dos sujeitos. Para o **Prof. 13** “Os fatores considerados como os mais significantes ao estresse e à insatisfação no trabalho são a falta de conhecimento sobre oportunidades, a ignorância de colegas, pais e alunos e o desrespeito no geral sobre os professores”. Ressaltando também sobre a importância da compreensão e da responsabilidade do trabalho de grupo.

Mediante as respostas, observamos o grau de insatisfação quando o aluno não contribui com o professor, frente às regras da escola. Também a falta de respeito e

consideração por falta do governo e do sistema. As formações que submetem os professores a fazer, sendo que as mesmas não contribuem no fazer pedagógico.

QUADRO 06 – (IN)SATISFAÇÃO NA PROFISSÃO



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As mudanças na esfera das condições de trabalho do professor têm despertado preocupações em estudiosos, segundo Macêdo (2014, p. 10), “especialmente o que diz respeito à saúde desse profissional como aspecto fundamental para a qualidade da educação”. Entre essas adversidades vivenciadas pelo professor, na escola, destacam-se situações variadas, podendo ser de comportamento de alunos, caracterizados pela desmotivação e indiferença, pela rotina de trabalho ou pela exigência à produtividade. Devido toda esta leitura da evolução em todas as áreas do conhecimento na historicidade da educação nos últimos tempos, o docente necessita buscar formações que venham a contribuir em habilidades diferenciadas para poder gerenciar estas mudanças, buscar novas formas de compreensão socioemocionais e poder administrar melhor sua saúde emocional.

Para outro grupo de professores, além de citarem os dados da falta de incentivo, entre alunos, professores e comunidade, também reforçam o descaso da esfera governamental, como escreve o **Prof. 05** “Estresse quando alguns alunos faltam com respeito, a falta de união entre colegas de trabalho ou falta material na escola, computadores, internet que funcione, espaço físico. Insatisfação pela falta de valorização que estamos tendo pelo Governo e sociedade em geral”.

Já o **Prof. 08**, “A burocracia institucional, o descaso governamental, o sistema, as políticas educacionais (frustradas), falta de empatia, amor, zelo, cuidado como humanos, a falta de materiais, violência, descaso dos pais...”. Para o **Prof. 09** “Alunos não tem sonhos, não enxergam que através da escola podem melhorar a sociedade e seu futuro profissional, a burocracia do setor público e a educação não ser tratada no Brasil como prioridade”. Ressaltando o descaso do poder público ser marcante e sentirem-se profundamente afetados.

Analizamos que consideraram também além do financeiro, que não conseguem atingir o aluno. Como verificamos na escrita do **Prof. 14**, “Insatisfação financeira, não valorização e estresse é um monte de atividades que pensamos, mas não chegam da maneira que gostaria nos alunos, para eles pouca coisa chama atenção”. Reforçado pela escrita do **Prof. 15** “Baixo salário, más condições e estrutura precária, morosidade na realização do trabalho por parte de alguns colegas (funcionários e professores)”.

O que nos chamou muito a atenção foi a escrita do **Prof. 16**. Segundo suas anotações, expressa o sentimento de cobrança de um sistema, ocupando o tempo do professor que tanto tem a fazer. Exigências pouco protagonistas, não despertando avanços. Analizamos:

Prof. 16 “Muita burocracia inútil, muito “pseudo” curso de formação, muita teoria vazia, muita modinha. Eu adoraria dar aula, simplesmente dar aula, estudar e fazer os cursos que eu quero. A formação pedagógica nas escolas nos considera um receptáculo vazio, nunca nos coloca no protagonismo, não nos desafia, manda produzir um cartaz, um plano, uma “qualquer coisa” sem utilidade nenhuma – “faz isso pra mandar pra CRE”, “faz aquilo pra mandar pra SEDUC” – e daí? O que vão fazer com isso? Pra que serve isso? Eis a inutilidades das amarras!”.

Nesse sentido, como apontamos anteriormente, Adorno (1995) já defendia que a escola do século XXI deveria ter o desejo de emancipar seus alunos, dar sentido e significado a vida e formação dos mesmos. A partir deste contexto, nos remetemos a pensar sobre os currículos, enraizados de conteúdos e, descartados de formação integral do indivíduo, no caso o aluno, buscar formas de contemplar a construção do protagonismo, projeto de vida, empreendedorismo, observando e contextualizando os problemas locais, rever formas de aprender e compartilhar o conhecimento de forma desejada, será um desafio para o professor deste século. Para isto, o professor deverá estar saudável em todos os ângulos humanos (biopsicossocial) e preparar-se para agir desconstruindo e reconstruindo novas habilidades em sua vida e seu fazer pedagógico.

Na questão 17, direcionamos ao cotidiano de trabalho, buscando obter resposta frente estratégias de defesa, na superação de tal insatisfação, proporcionando esclarecimento via suas escritas, sobre o que realmente faz para minimizar possível estresse ou cansaço no seu dia a dia. Obtivemos diferentes comportamentos expressivos, alguns a família, outros procuram fazer caminhadas, terapia, leituras, conversa franca com alunos, atividades diferentes, motivar-se e motivar, ciclismo, outros ainda recolhem-se em si mesmos e buscam na oração a força para seguir.

QUADRO 7 – ESTRATÉGIAS DE DEFESA

O que faz para minimizar possível cansaço e estresse?

- Aulas diferentes
- Caminhadas (conviver com a natureza)
- Ciclismo
- Fico entre amigos e familiares
- Pensamento positivo/autoajuda (procuro incentivar e motivar os alunos)
- Não expressar meus sentimentos
- Descansar a mente
- Terapia com Psicólogo
- Rezar (participo na comunidade Cristã)
- Expressa os sentimentos/emoções
- Meditação
- Conversar e chorar com quem tenho afinidade
- Aprender com o negativo

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Analisando as categorias emergentes, verificamos vários comportamentos, ficando clara a ação da subjetividade. Cada sujeito busca trabalhar de um ângulo, para aliviar seu estresse. Se considerarmos perante a satisfação em estar com a família, segundo o **Prof. 01**, “Estou sempre levando novidades e tentando fazer aulas diferentes para não me estressar com atitudes de negação. Faço caminhadas quase diariamente. Procuo me aconchegar com minha família, mesmo que em poucos minutos”. **Prof. 02** “Minha família”.

Também alguns buscam se refazer na modalidade esportiva, como escreve o **Prof. 03** “Sou um exímio amante do ciclismo. Ando regularmente, às vezes nas rodovias, mas preferencialmente pelo interior do município. Também, regularmente ouço minhas músicas preferidas e passo tempo com amigos e familiares. Aprendi a apreciar as pequenas coisas”.

Outros apreciam caminhadas e interação com a natureza, como escreve o **Prof. 01** “Estou sempre levando novidades e tentando fazer aulas diferentes para não me estressar com atitudes de negação. Faço caminhadas quase diariamente. Procuo me aconchegar com minha família, mesmo que em poucos minutos”.

Outros ainda se embasaram em alternativas de autoajuda, pensar positivo. **Prof. 04** “Procuo pensar positivo, incentivar e motivar os alunos, isso faz com que me sinta motivada também”. Já o **Prof. 10** “A conversa franca com alunos, colegas e direção sobre a situação do estresse”, também favorece. Para o **Prof. 05** “Tento conversar para ver se há alguma solução.

Mas, se vejo que nada mudará, me calo e sofro as consequências, tais como insônia, dores pelo corpo, dor de cabeça...”.

Ainda, para alguns, o recolhimento favorece. Permanecer no silêncio, meditar, como escreveu o **Prof. 12** “Faço meditação”. Para outros, ler, rezar, ouvir música, contar piada, dar risadas, ouvir fofocas, **Prof. 16** “Converso com alunos e colegas, brinco, dou risadas, faço piada, ouço os causos dos alunos, suas fofocas e queixas, Isso para deixar o ambiente mais leve, mais alegre”.

Portanto, cada sujeito desta pesquisa, busca de alguma forma, aliviar o excesso de atividades da exigência de seu trabalho para aliviar a tensão e não adoecer. Percebemos a diversidade de opções no grupo dos sujeitos voluntários e constatamos que a determinação e escolha no processo de “distrair-se” para vencer os desafios diários se fazem de grande consideração para saúde emocional do professor.

Nesse sentido, Damásio (2012) traz avanços significativos na contemporaneidade, enquanto a comparação sobre geração de emoções e da consciência, justificando que a emoção é um processo que nasce da interação entre o corpo e o cérebro, acreditando que na esfera educacional a conexão Neurociência-pedagogia poderá trazer novas e grandes mudanças no comportamento e na metodologia do professor que resultem em maior aprendizado do estudante. Conforme analisamos nas colocações dos professores colaboradores, envolvem sempre um comportamento de ação para modificar positivamente uma situação vivenciada, sendo diferente e único.

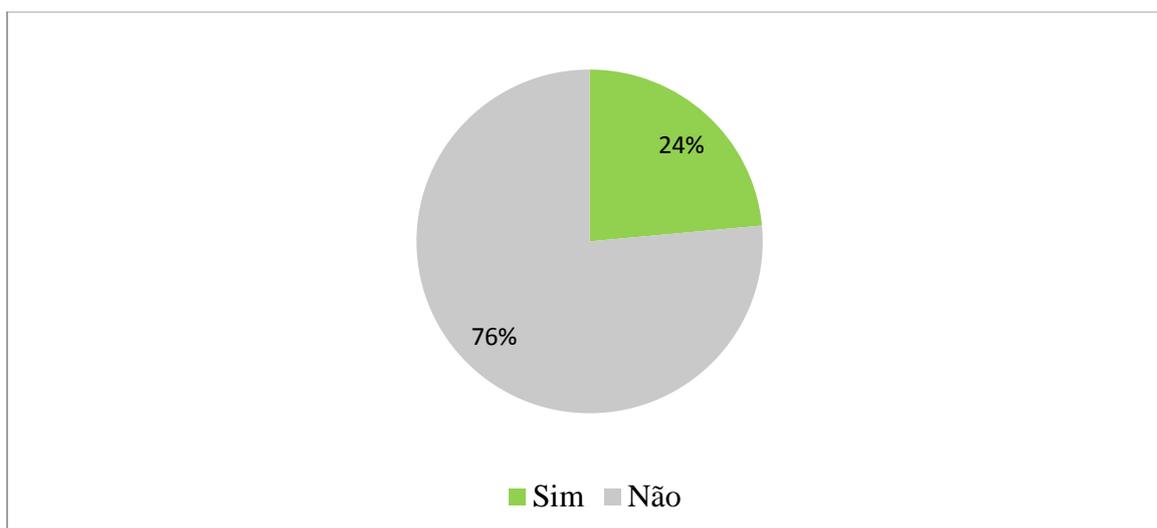
Portanto, observamos nas respostas dos participantes a preocupação com seu alunado e consigo mesmos. Reforçam nas escritas o quanto consideram o cuidado, com o corpo físico e mental, para manter-se com qualidade de Vida. Apontam para diferentes alternativas, enraizados em seus desejos subjetivos e com olhar no outro, seu aluno, estando atento à variedade de estratégias metodológica no planejamento de suas aulas, para que estas metodologias possam favorecer o engajamento dos alunos e as possíveis possibilidades de integrar estas propostas estudadas e aplicadas, junto aos seus currículos.

Oportunizam com suas atividades, o bem-estar consigo mesmo e com o grupo, isso se observa na maioria das respostas, apontando que o estímulo deve ser desencadeado subjetivamente e posto em ação, cada um conforme seu determinante. Consideram acoplado o universo do chão da escola, isto é, atividades trabalhadas que despertem motivação também

no seu fazer pedagógico, elevando com autoestima e motivando também o seu aluno, como determinante para aliviar o estresse e ou cansaço.

Quanto as questões 18 e 19, sobre a medicalização, verificamos se estes professores participantes faziam uso de algum tipo de medicação, que acreditassem estar tomando em virtude do seu trabalho. Em caso afirmativo, para qual finalidade fazem o uso do mesmo.

GRÁFICO 10 – MEDICALIZAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Analisamos que, dentre os 14 participantes do sexo feminino, 04 fazem uso de medicamentos; e dentre os 03 sujeitos masculinos, é nulo para este consumo. O consumo se faz no tratamento da ansiedade e da memória. Ao visitarmos a escrita, observamos que consideram o excesso de trabalho um dos responsáveis, pelo sintoma apresentado, como escreve o **Prof. 12** “acabo ficando sobrecarregada por ter jornada dupla”. Já o **Prof. 14** escreve: “No momento não mais, mas já usei para melhorar o sono, estava tendo insônia, aderi ao Reiki”. Acrescentando alternativa com ausência de medicação.

Ao analisar o **Prof. 16**, verificamos a seguinte colocação: “Meu trabalho é importante, mas não é a minha vida e tampouco o centro dela”. Posiciona-se de maneira diferente dos demais, frente administrar sua vida, suas tarefas, seu tempo e seu trabalho, dando importância elevada para seu bem-estar. No mais, a maioria não consome medicamentos, ficando um grupo de 11 voluntários, que buscam de outras maneiras, como já citadas na Tabela 11, para aliviar o cansaço diário da profissão.

Para Campos (2018, p. 09). “No que se refere à saúde docente, diversas pesquisas têm demonstrado dados preocupantes de adoecimento de professores e professoras, com

incidência significativa de transtornos de ordem mental e comportamental”. Sendo, estes, os principais determinantes de afastamentos, venho reafirmar a importância deste tema, ainda pouco abordado, sobre o trabalho docente a partir da percepção dos próprios trabalhadores da referida área.

Ainda na questão 19, solicitamos que discorressem se este medicamento consumido impactava a vida pessoal e a queixa foi de sentirem-se afetados com sintomas no corpo que os deixa pouco ativos, mais sonolentos, fadiga alimentar. Segundo a escrita do **Prof. 01**, “Durmo mal e me alimento mal”. Já o **Prof. 06**, “Sim. Me deixa mais lenta”, justificando a inferência do medicamento.

Já outro professor escreve que se sente muito irritado. A queixa é devida ao excesso de atividades do trabalho em casa, não consegue dar conta de tudo e permanece nesta “pressão emocional”, não tendo clareza de resolver os impasses, –**Prof. 05** “Sinto que de uns anos para cá me tornei uma pessoa muito irritada. Tolerância zero! Muita coisa pra fazer no trabalho. Cada vez mais e pouco tempo. Aí a gente não dá conta de tudo e fica assim”.

Prof. 06 “Sim. Me deixa mais lenta”.

Prof. 12 “Sim, ficamos insatisfeitos, pois gostaríamos de fazer melhor na escola e em casa”.

Ao referir se este medicamento impactava a vida profissional, tivemos as seguintes considerações:

Prof. 01 “Estou sempre cansada”.

Prof. 05 “Como comentei na questão acima. Muito irritada, ansiosa. Sem sossego. Não tem como separar vida pessoal de vida profissional. Somos movidos a sentimentos”.

Prof. 06 “Me deixa mais lenta”.

Prof. 12 “Poderíamos estar mais descansados e motivados”.

Ao considerar aspectos históricos de qualidade de vida, em meados da década de 1970, Seidl e Zannon (2004, p. 581) “*qualidade de vida é uma vaga e etérea entidade, algo sobre a qual muita gente fala, mas que ninguém sabe claramente o que é*”. Esta citação afirma uma colocação de aproximadamente 50 anos, mas, há indícios de que o termo apareceu na literatura médica na década de 1930.

Para conceituar qualidade de vida, precisamos voltar a duas vertentes relativamente utilizadas. Segundo Seidl e Zannon (2004), existe a linguagem cotidiana –utilizada por pessoas da população em geral, como jornalistas, políticos, gestores ligados às políticas

públicas, profissionais de diversas áreas— e, outra forma de referenciar o termo, seria frente ao contexto da pesquisa científica, utilizado em diferentes campos do saber, como: enfermagem, medicina, sociologia, economia, educação e muitas outras especialidades da saúde.

Os determinantes e condicionantes do processo saúde-doença são multifatoriais e complexos. Assim, saúde e doença configuram processos compreendidos como um *continuum* relacionados aos aspectos econômicos, socioculturais, à experiência pessoal e estilos de vida. (SEIDL; ZANNON, 2004, p. 580).

Unísono a essa configuração de processos pessoal, estilo de vida econômico e sociocultural, se referir a qualidade de vida, que passa a ser um dos resultados esperados. Acordante a essa mudança de paradigma, tanto das políticas públicas quanto de práticas assistenciais, promovendo saúde e prevenindo doenças, acarretando outros interesses ligados como avaliação do bem-estar e saúde.

Portanto, para Seidl e Zannon (2004, p. 581), “essas práticas remetem a outro proveito imediato, que seria ligado às práticas assistenciais rotineiras dos serviços de saúde”. Aportando à qualidade de vida como um indicador de doenças específicas, avaliando o impacto físico e psicossocial que as disfunções ou incapacidades podem ocasionar para as pessoas, agregando ao trabalho do dia-a-dia dos seus serviços. Citado pelos 05 (cinco) participantes.

Considerando a história do termo, a partir do início da década de 1990, se consolida entre os estudiosos da área, segundo Seidl e Zannon (2004, p. 582), “em dois comportamentos consideráveis e relevantes, que seriam a subjetividade e a multidimensionalidade”. Referindo-se à subjetividade a percepção da pessoa sobre o seu estado de saúde e, também, aos aspectos não-médicos de seu contexto de vida, sendo, portanto, a forma como a pessoa avalia sua situação pessoal em cada uma das dimensões relacionadas à qualidade de vida. Já a multidimensionalidade considera diferentes dimensões como objeto de pesquisa científica, em estudos empíricos, usando metodologias qualitativas e quantitativas.

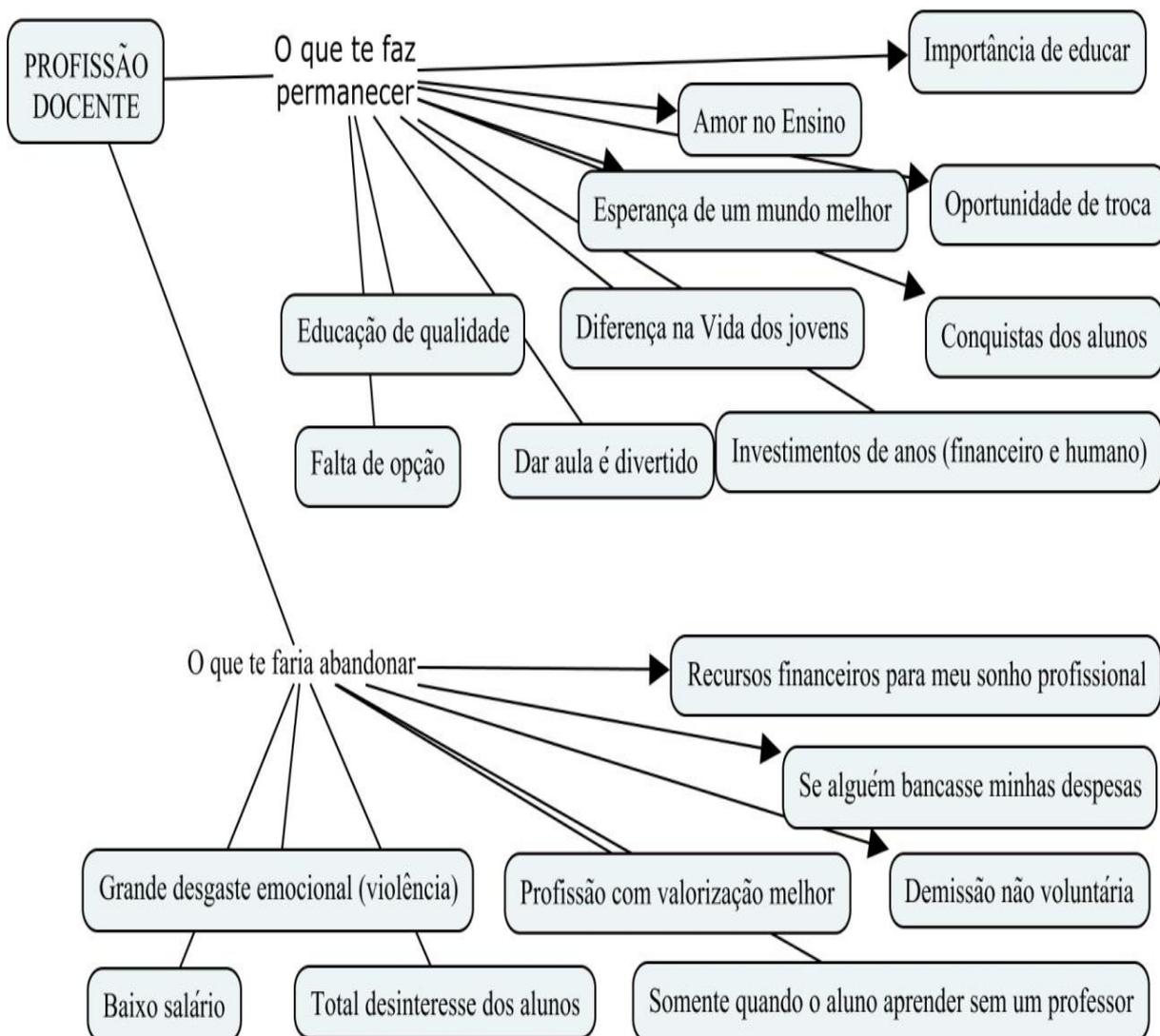
As mudanças na esfera das condições de trabalho do professor têm despertado preocupações em estudiosos, segundo Macêdo (2014, p. 10), “especialmente o que diz respeito à saúde desse profissional como aspecto fundamental para a qualidade da educação”. Entre essas adversidades vivenciadas pelo professor, na escola, destacamos situações variadas, podendo ser de comportamento de alunos, caracterizados pela desmotivação e indiferença, pela rotina de trabalho ou pela exigência à produtividade. Devido toda esta leitura

da evolução em todas as áreas do conhecimento na historicidade da educação nos últimos tempos, o docente necessita buscar formações que venham a contribuir em habilidades diferenciadas para poder gerenciar estas mudanças, buscar novas formas de compreensão socioemocionais e poder administrar melhor sua saúde emocional.

Neste sentido, a qualidade de vida, segundo Seidl e Zannon (2004, p. 583), foi definida como “a percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. Estes apontamentos, apresentam uma ideia interessante ao docente, podendo verificar esta equação de conceitos para a sua qualidade de vida e avalia-lo segundo as colocações escritas da função pela qual consomem medicamentos e sobre a condição que seu bem-estar é apresentado.

Ao desdobramento das questões 20 e 21, solicitamos que manifestassem frente aos seus sentimentos/emoções perante estar atuando na profissão professor. O que te faz permanecer na profissão docente e o que te faria abandoná-la. Dentre os sujeitos, todos se referem ao gosto por ensinar. Alguns se manifestaram que em segundo plano teriam outra profissão, outros ainda, que atuam pela paixão com os alunos e não pelo salário, reforçando novamente o sentimento de baixa remuneração salarial.

QUADRO 8 – PERMANÊNCIA X ABANDONO NA PROFISSÃO



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A maioria escreve não poder se ver em outra profissão. Amam o que fazem. **Prof. 01** “Escolhi essa profissão porque amo ensinar e ter esse contato com alunos. Mas hoje se tivesse que escolher não queria mais”. Outros sentem-se impotentes frente ao sistema educacional:

Prof. 03 “Permaneço ainda nesta tão árdua profissão, por ter esperança de que brevemente teremos alterações significativas no sistema educacional e por acreditar que posso fazer a diferença na vida de muitos jovens. Vale ressaltar que não permaneço por salário e nem esperando valorização”.

Buscando permanecer na profissão, manifestam do quando se sentem gratos na profissão e da esperança de comportamentos melhores surgirem. Verificamos na escrita do

Prof. 06 “Esperança de mudanças futuras”. Neste viés, o **Prof. 07** escreve: “Gosto do meu trabalho/profissão”. Já para o **Prof. 02** “Sou professora, escolhi isso, é o meu alimento”.

Analisamos que na maioria das falas a sua profissão se encontra acima de todos os desafios enfrentados. Poucos manifestam lamentações por estarem na profissão por falta de outras opções. Resposta esta advinda do **Prof. 04** “Primeiro por que gosto muito, segundo por falta de opção para outra profissão na minha cidade”. E o mesmo sentimento pela **Prof. 01** “Mas hoje se tivesse que escolher não queria mais”.

Por conseguinte, consideramos importante ressaltar que, em alguns escritos, os profissionais esclarecem da satisfação vinda de suas ações, de seu desejo em exercer essa função de forma prazerosa e cativante. Sua manifestação se dá no prazer de ver bons resultados surgirem, pela didática adotada e pelas conquistas que seus alunos proclamam. Verificamos nas escritas a seguir:

Prof. 16 “Ainda hoje, fico como professora porque dar aula é algo divertido, talvez porque tive a sorte de dar aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Inglês que exigem criatividade e reinvenção, que permitem liberdade para ler e discutir sobre vários assuntos e fazer várias dinâmicas, brincar, rir, escrever, escrever e escrever”.

Prof. 17 “Não me imagino fazendo outra coisa. Gosto do que faço. Fico muito feliz quando vejo alunos “meus”, passar em concursos, vestibulares, Enem. E erguendo o “canudo” no dia da formatura. Aí sei que fui um pouquinho responsável por esta conquista”.

Escrevem os sujeitos que a função do docente vai além do conteúdo sala de aula. Frente seus valores e preocupações passam também, a de auxiliar os discentes em avançar, ir além de onde conseguiram ir em particular, motivando-os, questionando-os e orientando-os para que oportunize que este participe de forma ativa, tornando-o um indivíduo que se abasteça de uma aprendizagem significativa, motivando a aprender, ampliando seus horizontes levando-o a ser livre e autônomo.

A personalização é um processo complexo e exige maturidade e autonomia crescente dos estudantes e também docentes muito bem preparados e remunerados, bom apoio institucional e infraestrutura tecnológica. Os professores precisam descobrir quais são as motivações profundas de cada estudante, o que os mobiliza a aprender, os percursos, técnicas e tecnologias mais adequadas para cada situação e combinar equilibradamente atividades individuais e grupais, presenciais e on-line. (BACICH; MORAN, 2018, p. 06).

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas

motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las, como cita a maioria dos professores e, muitas vezes, sem dar conta o docente por estar desmotivado, e não consegue dar conta dessa demanda, permanecendo impotente e frustrado, afetando sua qualidade de vida social, julgado como incapaz perante a sociedade, como escreveram na questão 13.

Para isso, segundo Bacich e Moran (2018, p. 06) é fundamental que o docente possa conhecer seus alunos, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los e para ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores.

Interagindo neste movimento, frente a colocação dos professores, sobre a valorização que estabelecem perante ao aluno, que vai além da sala de aula, Morin (2015, p. 85) ressalta que “é necessária ao professor uma virtude específica, virtude essa que as violências e turbulências enfraquecem: a bondade”. A autoridade do professor só é enfraquecida quando a bondade é ameaçada. “A verdadeira autoridade do professor é moral, reside na força de sua presença, tem algo de carismático, impõe-se sem nada impor quando suas proposições suscitam atenção e interesse” (MORIN, 2015, p. 85).

Para isso ter validade, é obrigatório que se volte a complexidade humana, isto é, não se pode valorar o negativo dos alunos, mas olhar o todo na sua individualidade, permitindo o diálogo, tendo a compreensão da dimensão do humano, pois, qualquer “erro”, cria um “rótulo” que pode desencadear uma “culpa”. Para Zehr (2018, p. 74), “isso passa a fazer parte de sua identidade, sendo difícil de eliminar”. Terá o professor a chance de identificar estes alunos, “como vítimas e reconhece a centralidade das dimensões interpessoais” (ZEHR, 2018, p. 189), compreendendo o “erro” como “violação de pessoas e relacionamentos”.

Perante estas considerações, afirmamos ser um apontamento a considerar na educação. Os sujeitos voluntários da pesquisa, referiram-se nas respostas das questões 15 e 16, o quanto valorizam a comunicação aberta entre o convívio, bem como, consideraram a compreensão interpessoal dos envolvidos, o saber ouvir, saber escutar seus fuxicos diários, rir com eles. “A relação alegre e afetuosa com os alunos é o único fator que me faz continuar, nada mais!” (Prof. 16). “Agora entendo o que a senhora falava”, quer dizer os frutos chegam, e a convivência de sala de aula é algo muito bom.

Nesta dimensão de justiça restaurativa, que os professores podem assumir, frente aos alunados, levando os jovens a se perceber frente suas brigas e discussões de maneira que possam corrigir seu erro, dialogando para perceber a vítima, os relacionamentos interpessoais, ao ofensor e corrigindo seu “erro” perante a comunidade escolar. Desta forma, estará restaurando suas dificuldades e não sendo violado pela identidade rotulada de sua “lesão”. “Reparar a lesão e promover a cura” (ZEHR, 2018, p. 191). Contribuindo pela restauração deste jovem ao invés de mais violação.

Este novo cenário de contribuição em diálogo, chamado de justiça restaurativa, que é uma nova maneira de proceder na resolução do dano causado pela vítima e o agressor, seria muito importante debater junto aos professores, pois, em seus escritos, deixam claro quanto se importam em auxiliar seus alunos, com sua “bondade”. Sabemos de quanto a violência têm entrado nos “portões das escolas”. Estariam os professores, as escolas e o governo, abertos a debater e implantar nas instituições escolares esta nova ferramenta pedagógica e a trabalhar com formações de professores dentro da linha da justiça restaurativa?

O parâmetro frente análise das questões 20 e 21, veio a oportunizar uma reflexão muito aprofundada perante a escrita dos professores, ao listarem sobre o que realmente vivenciam quanto a profissão professor. Obtivemos 04 professores que assumiram realmente não se importar com os fatores que se apresentam, focando somente no seu desejo profissional, independente do que acontece. Vale ressaltar que em outras escritas, todos relataram sobre a “crise educacional”, vindo a afetar sua profissão, mas deixam claro de que isto não afeta o fazer pedagógico.

Cabe ressaltar que nos relatos, a maioria descreve ser esta opção profissional, em primeiro plano na sua escolha de profissão, partindo do pressuposto inicial, um desejo profissional. Uma escolha conduzida pelo compromisso na profissão professor. Observamos nas respostas a seguir, que na sua subjetividade, batalham por um bem maior, a “educação”, independente do salário, das dificuldades, dos empates apresentados diariamente, pois, escreveram:

Prof. 07 “Nunca pensei nisso”.

Prof. 11 “Essa é uma questão que não faz parte dos meus pensamentos”.

Prof. 13 “Hoje não teria outra opção. Amo a minha profissão”.

Prof. 17 “Acho que somente no momento em que o aluno aprendesse a ler e escrever sozinho ou com a mídia e se o professor não fosse mais necessário em sala de aula”.

Consideramos que educar é sempre um movimento complicado e discutível, não há dúvida de que apostar nesta necessária e atrativa tarefa torna-se ainda mais relevante, nestes tempos incertos e difíceis em que estamos convivendo e vivendo na história da educação escolar.

Para Jares (2007, p. 11), essa dificuldade e complexidade vêm crescendo tanto de fatores internos, apresentados no setor educacional, como, “maior diversidade entre o alunado, choque de valores em e entre os diferentes setores da comunidade educacional, expansão das teorias tecnocráticas, mais conflitos, novas e maiores exigências etc”, como por fatores externos, que sempre escoltam e acomodam, como por exemplo, “diversidade social e cultural, perda do valor da educação em amplas camadas da sociedade, relativismo niilista, perda de valores, consumismo, aumento da exclusão social, insegurança urbana, precarização do trabalho e incerteza social” (JARES, 2007, p. 11).

Aguçadas a permitir analisar as escritas dos professores na questão 21, solicitando o que faria abandonar esta profissão, verificamos que dão sentimento/emoção a este quadro professoral, enraizados por fatores internos e externos, já descritos. Sentimentos/emoções aflorados e sentidos diariamente por esta categoria, a qual pertence à região noroeste do RS, pois, o sentimento de abandono, por ângulos sociais, se faz presente. Afirmação vinda dos registros acima descritos.

Muitas das escritas vibraram em abandonar a profissão devido a desvalorização quanto a remuneração salarial. **Prof. 10** “O baixo salário”. **Prof. 14** “Não sobreviver com o salário”. **Prof. 16** “Não consigo mais viver com esse salário ridículo, é muito miserável por tanto de estudo, esforço, disponibilidade, tempo...”. Verificamos do quanto está marcado no profissional a desvalorização da educação que advém também deste círculo de desconsideração pelo próprio sistema educacional frente a desvalorização na remuneração.

Outros sujeitos encararam até como uma “piadinha”, como é a escrita do **Prof. 01** “Meu marido dizer para parar que ele depositaria para mim, todo mês, uma grana”. Escrevendo o quanto é pouco o que recebe. Outra profissão teria o resultado do valor como sobra, frente ao salário depositado pelo seu trabalho funcional.

Também lamentaram a falta de recursos para realização de sonhos. Verificamos nesta escrita do desgosto profissional, de estar nesta função, porque não dispunha de condições para avançar em seu desejo. Observamos a escrita do **Prof. 03** “Abandonaria de imediato se

conseguisse recursos financeiros para realizar um grande sonho profissional”. Fica a reflexão: Qual será o sonho? Como fará um trabalho sem desejar?

Por fim, observamos que também estão preocupados em manter suas famílias, filhos, como este salário de tão pouca remuneração. Discorrido pela escrita do **Prof. 15** “Acredito que o baixo salário, pois precisamos garantir a nossos filhos uma vida digna e com meu salário isso é impossível”. Muitas são as insatisfações manifestadas e a maior parte delas advinda à baixa remuneração salarial.

Diante disso, temos que convir que a função do sistema educacional, encontra-se delicada e que se faz necessário um olhar apurado sobre este cenário descrito. Comprendemos que se vive em tempos turbulentos, difíceis e incertos, mas, é imprescindível uma ação política na educação voltada “ao fator de coesão social, de alfabetização para a diversidade de linguagens presentes na sociedade (já não basta ler e escrever) e na formação em valores básicos da convivência democrática, do respeito e da paz” (JARES, 2007, p. 12).

Reforçamos nestas coordenadas a importância, nos estudos das formações de professores, voltar-se ao estudo, conhecimento e aprendizagem no entorno do autoconhecimento, auto respeito e resgate dos valores humanos. Indubitavelmente trabalhar a cultura da paz e das relações entre todas as esferas envolvidas na educação. Esses vértices, devem ser insubstituíveis e necessários.

Para Jares (2007, p. 13), “Devem estar protegidos por políticas legislativas e sociais que previnam, em alguns casos e, reprimam, em outros, as tentativas de violência”. A educação deve receber maior atenção e esforço, pois, somente ela, dará a longo prazo, maiores garantias de paz. Para Morin (2015, p. 84), “Os professores deveriam efetivar e ensinar também uma ética do diálogo, diálogo entre alunos que brigam entre si, diálogo entre professores e alunos”.

Deverá estender esta proposta, “tanto as universidades, em seus programas de formação inicial aos educadores, quanto as administrações educacionais, em relação à formação continuada, devem empreender com urgência planos de formação que modifiquem substancialmente a atual situação” (JARES, 2007, p. 13-14).

Segundo Morin (2015, p. 67), “A palavra crise remete sempre a um sistema e à sua organização”. Trata-se, portanto, de um acidente do sistema, “de origem interna ou externa, que perturba sua estabilidade, seu funcionamento e, até mesmo, sua existência”. (MORIN, 2015, p. 67). A crise da educação está presente na sua própria complexidade social e humana,

que só será amenizada quando voltarmos a regenerar o lado social e humano, formando adultos capazes de enfrentar seus destinos, alargar seu modo de vida, buscar conhecimento pertinente, que compreendessem as capacidades humanas sendo aptos a reconhecer os erros e ilusões no conhecimento, nas ações e decisões, compreendendo uns aos outros, com poder de enfrentar as incertezas da vida.

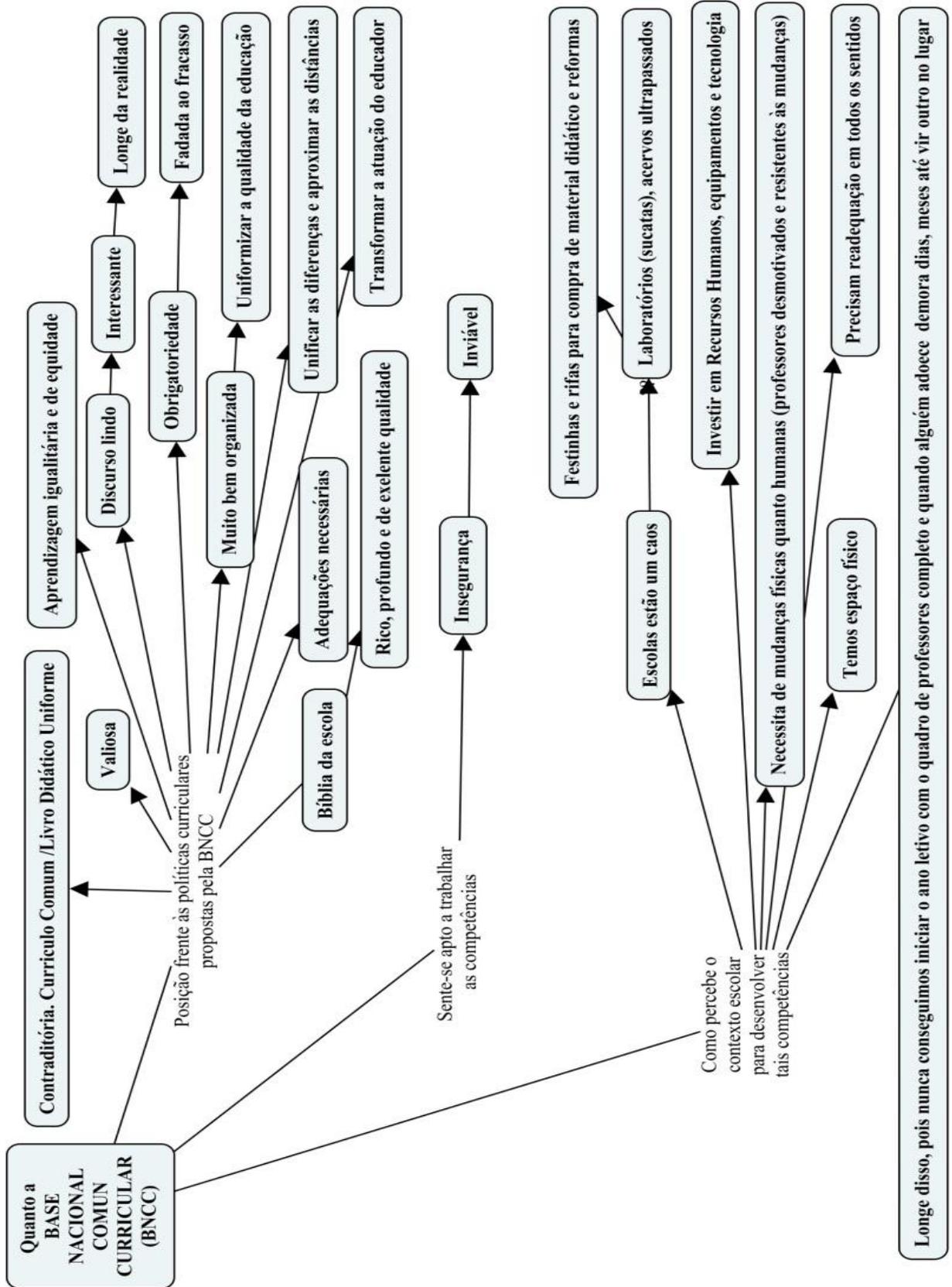
Quando aprendermos que o problema de um ser acaba sendo de todos, pois de alguma forma estamos todos conectados no mundo, exemplo disso é o COVID19 que inicia na China e afeta o planeta todo. Assim responde a crise no ensino que está imbuída na crise da educação. O âmago da crise na educação está na “deficiência no ensino de viver” (MORIN, 2015, p. 68). Faz-se necessário compreender a si mesmo para compreender o outro, seu par.

Para isto, voltamos a questionar e apontar que as diferenças somente terão início quando nos dirigirmos a olhar o conteúdo dos programas educacionais e à formação do professorado. Conteúdos voltados a cultura da paz, justiça restaurativa e direitos humanos. A formação dos professores, serem direcionadas a fim de aprimorar conhecimento destes conteúdos, por recair no professor, grande parte da responsabilidade no processo de educar, justifica esse processo inovador.

Perante a Base Nacional Comum Curricular, aprovada e trazida para dentro das escolas, a qual foi organizada pela equipe dos profissionais da educação, amparada pelo MEC e aprovada para funcionamento a partir de 2020. Compreendemos como necessário remeter aos professores alguns apontamentos frente este “novo agir na educação”. Organizamos três questões, de cunho relacional. Qual seria sua posição frente este documento normativo se estaria os professores preparados para trabalhar as competências cobradas pela BNCC e como analisam o contexto escolar ao qual atuam. Estariam as escolas equipadas com espaços e ambientes adequados para desenvolver tais competências sugeridas?

Ao recebermos estas respostas, desmembramos e reagrupamos as categorias que foram emergindo, pois, consideramos uma tríplice de respostas semelhantes. Como podemos verificar, a seguir:

QUADRO 9 – RELAÇÃO COM A BNCC



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nesta reconstrução de conceitos emergente manifestado pelos voluntários, perante a Base Nacional Comum Curricular, ficou expresso sentimentos/emoções de insegurança e despreparo dos profissionais de educação consideraram inviável sem antes receber formação principalmente tecnológica. Quanto aos ambientes escolares, manifestaram que as escolas se encontram sem condições tanto físicas quanto de recursos humanos. Quanto a proposta do documento, chega embasada em grande “escrito no papel”, unificar as diferenças e aproximar distâncias, mas, que na realidade, está difícil, pois, apresenta-se contraditória, isto é, currículo comum e livro didático uniforme. Observamos que a maioria está aguardando mudanças e, que acreditam que precisa com urgência reconstruir um novo jeito de andar na educação escolar.

A seguir, pontuaremos em separada cada questão, devido ser necessário um olhar individual e entrelaçaremos esses dados, já que pontuam sobre a mesma categoria, em diferentes âmbitos: a proposta, o sentimento de preparo dos profissionais, a fim de darem conta de tamanha exigência e, sobre os diferentes ambientes da escola, a qual atua, se estas, estariam ou não em condições de aplicar a BNCC.

A finalidade da questão 22 foi suposta, com intuito de buscar com os docentes, respostas perante sua compreensão em relação às políticas curriculares propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “documento normativo”. Analisar perante suas escritas, se realmente encontram-se preparados para enfrentar as mudanças, frente a esta política que foi construída em 2018, aprovada em 2019 e aplicada em 2020.

Lembrando que estamos enfrentando um novo século, um novo comportamento humano, que se “comunica em rede”. Exigem-se mudanças para que a escola possa continuar. Achamos relevante pontuar esta política educacional, pois a escola vivencia outro momento histórico. Desta forma, teríamos uma visão mais íntima do professor perante esta política que chegou.

Para Pérez Gómez (2015, p. 29), “As escolas devem se transformar em poderosos cenários de aprendizagem, onde os alunos investigam, compartilham, aplicam e refletem”. Os discentes necessitam compreender que a quantidade infinita de informações exige intensa tarefa de selecionar, focar e concentrar para não se deparar em tempestade de ruídos e dispersões. “As exigências de formação dos cidadãos contemporâneos são de tal natureza que é preciso reinventar a escola, para que ela seja capaz de estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 29).

Para Bourdieu (2013), o conhecimento e os valores humanos são objetivos; são determinados pela natureza da realidade, rejeitando que possam ser criados pelo pensamento das pessoas. Esses conhecimentos e valores são descobertos pela mente humana, mas sua existência é objetiva, seu foco é definir a natureza do mundo no qual vivemos, bem como a própria natureza para formar um sistema filosófico baseado em realidade procurando ser eficaz, para que as pessoas dirijam suas vidas.

Segundo Morin (2015, p. 75), “não são apenas nossas vidas pessoais que são deterioradas pelas incompreensões, é o planeta inteiro que sofre por causa delas”. Precisa o momento histórico de maior compreensão mútua em todos os sentidos. A educação é essencial e ela “encontra-se ausente de nossos programas de ensino” (MORIN, 2015, p. 75). Muitos seres humanos vivem hoje, de maneira a sentir sempre estar com a razão gerando incabíveis conflitos humanitários, precisa-se mudar este quadro, pois estas “ideias pré-concebidas”, para o autor, geram conflitos, arrogância, desprezo, e se tornam “inimigo do viver-juntos” (MORIN, 2015, p. 77).

A partir da escrita destes docentes, sobre a BNCC, a maioria se manifestou favorável ao documento. Indispensável o estudo sobre o mesmo, para que possam saber direcionar e agir na construção dos outros documentos normativos da escola, tais como: regimento escolar, plano de estudos, proposta política pedagógica, plano de curso e plano de aula. Escreve o **Prof. 10**, “Concordo plenamente que deva existir um currículo comum para todas as escolas, com as devidas adaptações por regiões conforme suas culturas, políticas e projetos sociais. Mas acho que há ainda muito a melhor. Exemplo: o livro didático é uniforme em todo país”.

Verificamos transparentemente que necessitam de formação, material didático e tecnológico, lamentado pelo **Prof. 05** “É preciso haver uma transformação na atuação do educador, que passará a ser um mediador do conhecimento e não mais detentor do saber. Vamos precisar de formação, material didático, tecnológico”. Reforça ainda o **Prof. 11**, “Elas são importantes também para nosso ser como educadores”. Considerando que a identidade do professor também precisa ser reavaliada.

Compreendem que se fazem necessárias mudanças, para que ocorra uma melhoria da qualidade de ensino, direcionada pela uniformidade, como discorre o **Prof. 15**: “Sou favorável as mudanças estabelecidas na BNCC, precisamos todos olhar numa mesma direção, termos as mesmas oportunidades, seja na rede pública ou privada, e este documento, creio que tem esse papel, o de aproximar diferentes realidades”. Ainda escreve o **Prof. 13**:

“O professor é uma pessoa que marca a vida de outras pessoas e que faz a diferença na vida de crianças, de jovens e de adultos, o que é possível justamente porque a prática educativa enquanto prática social não é homogênea, mas contextual, plural e diversa. Por isso, para um Brasil mais justo, inclusivo e avançado com educação pública de qualidade e com pessoas que estão resolvendo os grandes desafios sociais do país a proposta da BNCC é valiosa, mas ainda há muito o que estudar diante desta proposta tão valiosa”.

Emergiram escritas que apontam para o *hábitus*, como escreve o **Prof. 14** “A mudança é positiva, foi importante rever algumas coisas que estavam meio enraizadas e questionar”. Enquanto para o **Prof. 17**:

“Para mim a proposta da BNCC é favorável, pois não tem o objetivo de apontar *como* as habilidades e competências são desenvolvidas, mas sim *quais* são essenciais para o aluno, com o objetivo de que a aprendizagem seja igualitária e de equidade em todo o Brasil. Ela incentiva que as escolas incluam pontos referentes à sua identidade, cultura e contexto, e para isso devemos adaptar a práticas pedagógicas”.

Chega com embasamento teórico muito rico, profundo e de excelente qualidade, como cita o **Prof. 16**:

“A BNCC é um documento vivo em construção, traz um embasamento teórico muito rico, profundo e de excelente qualidade, mas para fins práticos, para o professor da sala de aula nos confins desse país, a BNCC é um documento de difícil compreensão e de difícil aplicação. É possível simplificar esse documento para que se torne a “bíblia” da escola, do professor – em analogia, somente quando Martinho Lutero traduziu a Bíblia para o alemão é que as pessoas começaram a entender os rituais religiosos cristãos que repetiam mecanicamente há séculos, somente depois dessa tradução entenderam seus ensinamentos – então, sim, nossa “bíblia” está escrita, mas precisamos “traduzir” a BNCC para que qualquer professor de qualquer lugar do Brasil saiba pra que serve e o que fazer com ela”.

Deixa claro o sentimento/emoção de ser um documento de difícil compreensão e aplicação, sugerindo simplificação. Consideramos que se as formações de professores forem estudadas e construídas, juntamente com as universidades, observando as competências, sendo primeiramente trabalhadas com os educadores em sua essência, surte resultados construtivos, caso contrário, será somente um documento. Como cita o **Prof. 06** “Apenas mudanças que querendo ou não terão de ser aceitas”. Então que façamos juntos.

A partir deste documento, fica explícito que “devem”, as escolas, trabalhar na construção de uma nova identidade. Ao ser aprovado o documento da BNCC, chegando com

uma bagagem de diferencial, antes nunca oferecido na escola, sugerido pelos próprios sujeitos voluntários.

Para dar conta de tamanha exigência, faz-se necessário que as instituições universitárias se unam as escolas e façam acontecer às formações de professores voltadas aos educadores, com o intuito de compreensão e aplicação das competências consigo mesmo, oportunizando empoderamento no conhecimento e aprendizagem, a fim de reescrever os documentos escolares, enraizados em propostas que possam ser cumpridas na comunidade local, em seu entorno e na dimensão de exploração de mundo.

Voltar-se aos parâmetros de cultura da paz, observando as necessidades de suas comunidades e trabalhar com os discentes em prol de despertar, oportunizando o pertencimento ao local onde se inserem e de voltar-se as relações humanas de forma a fazer valer o “existir como ser humano” que todos somos. Propor a grandiosidade do autoconhecimento para gerir seus processos de vida em comunidade e em particular. Resgatar a essência dos valores humanos, que a pouco se apresentam no espaço da história do momento.

Voltar-se ao conhecimento não cognitivo, manifestado nas competências (6, 7, 8, 9 e 10) da BNCC e juntos trabalharemos o conhecimento cognitivo. Levar a compreensão que estamos todos em um mesmo “mundo” e que tudo o que acontece de dor e sofrimento, alegria e felicidade, fazem parte do todo e, portanto, todos somos afetados. Resgatar o protagonismo, a inovação, a formação integral do ser humano, o saber administrar sua vida para que ela seja valiosa.

A partir desta perspectiva, na questão 23, solicitamos que escrevessem a sua subjetividade, o seu conhecimento construído a partir das formações acadêmicas e por área de conhecimento, a qual exercem –sua identidade profissional. Se encontram preparados para desenvolver e aplicar tais competências e habilidades de tamanha exigência de conhecimento e aprendizagem?

Consideramos que a formação da maioria dos voluntários, deu-se no século passado e, atuam no século da tecnologia, da sociedade líquida e da deficiência de valores humanos tanto nas famílias, como na comunidade. Como se aprimoram para acolher estes alunos. De como se apoderam perante o conhecimento para construir aprendizagem e trabalhar com estas vertentes não cognitivas e fundamentais para a vivência e a troca nos relacionamentos de

convivência, solicitadas por algumas competências da BNCC, conforme já trabalhamos no capítulo referente ao delineamento teórico.

Após integração das vertentes esclarecedoras do documento, consideramos importante visitar as escritas subjetivas dos envolvidos diretamente no processo de desenvolvimento e aplicação deste documento em seu local de trabalho, para pontuarmos as realidades e as ilusões vivenciadas pelos trabalhadores de educação. Seus manifestos, “sua intimidade transparente”, frente ao documento.

A maior parte das escritas foram favoráveis sobre a necessidade de formações e orientações para fazer valer as competências exigidas. As queixas dos sujeitos é que as realidades das escolas não comportam tamanha cobrança. Verificamos na escrita do **Prof. 01:**

“Em Artes tem muitas competências que já trabalhamos. Mas, o nosso contexto não está apropriado para receber e desenvolver tudo isso, principalmente quando se fala em “digital”. Fora da realidade das escolas brasileiras. É inviável. Começando pelos professores despreparados, os pais despreocupados e os alunos indisciplinados e sem vontade. É um processo longo”.

Nesta escrita, vários âmbitos sociais estão manifestados, não somente dos professores, mas também dos pais e alunos. Já na queixa do **Prof. 02** “Temos que estudar, se formar e buscar trabalhar gradativamente a BNCC, estudar ela”. Aponta a necessidade de formações, com estudos aprofundados antes de tomar posse do documento. Percebemos a preocupação em dar conta de tamanha exigência. Para o **Prof. 04** “Ainda me sinto insegura, com dúvidas, procurando adaptar os conteúdos a essas competências, que muitas vezes, para mim, parecem utópicas”. Ressaltando a insegurança frente aos conceitos que terão que desempenhar na sala de aula, como solicitado no documento norteador, BNCC.

Também se manifestam da compreensão da mudança, mas se queixam de que nem valorizados são, como irão vencer essa barreira do novo, quando estão desamparados pelo próprio sistema. Para o **Prof. 17**, “Preocupada. Porque falta principalmente material para podermos trabalhar uma boa parte das tarefas sugeridas. Também precisamos de cursos para podermos usar a tecnologia, quando esta se fizer presente nas escolas”.

Ressalvam de que a teoria é bonita, mas, a prática totalmente diferente, como se pode analisar, pela queixa dos professores a seguir:

Prof. 03 “As palavras escritas nas dez competências foram muito bem pensadas e elaboradas. Não sou o melhor profissional - menos ainda nos últimos cinco anos -, mas sempre procurei fazer a diferença com bases teóricas na prática. Já vivenciei

experiências marcantes de ensino-aprendizagem, inclusive organizando e produzindo material didático por conta própria, pois o sistema educacional público em nosso país deixa muito a desejar neste sentido. educação necessita de alterações que se voltem às coisas simples, ao verdadeiro aprendizado. Por isso penso que não resolve o palavreado sem a verdadeira prática em sala de aula. A. Teorias não passam de teorias quando não são postas em prática. No sistema brasileiro há muita teoria e pouca prática”.

Prof. 06 “Despreparada. Podemos até tentar aplicar, mas o resultado não será satisfatório, sendo que sem recursos e uma preparação profissional é muito difícil colher frutos em roseiras. O que está no papel é lindo belíssimo e magnífico, quero ver o processo de transferência onde não se tem nem valorização de profissão”.

Pontuamos uma categoria que se mostrou mais satisfeita frente ao documento. Esclarecem nas escritas, que se faz necessário um olhar local e regional, frente às atividades desenvolvidas nas escolas. Os livros didáticos são iguais em todo o país e não consideram as diferenças regionais. Alegam que este documento chega para trabalhar conteúdos iguais nas instituições, mas, cada qual aprimorará com suas realidades, vindo a facilitar até mesmo nas transferências escolares, oportunizando ao aluno uma menor perda de conteúdos quando necessário se deslocar entre escolas, como escreve o **Prof. 07**:

“É bom, BNCC veio para agregar, conteúdos iguais em todas as escolas do Brasil. Municipais, estaduais se unindo em um único objetivo. Cada vez mais as pessoas (famílias) migram de um lugar para outro e com isso os estudantes estarão sempre atualizados com seus conhecimentos escolares, sem perder conteúdos”.

Ressaltamos ainda a esperança advinda da escrita de um dos sujeitos voluntários. Escreve da consciência do desafio frente ao novo, “BNCC”. Incumbiu em seu relato a questão da “produtividade” avaliada pelo governo e, a partir dessa advir a valorização do profissional por merecimento. Verificamos uma crítica frente ao grupo de docentes. Apontando que basta de docentes acomodados. Em sua escrita sucinta, deixa esclarecido que, quando aprendermos a nos valorizar com boas ações, nosso trabalho será elevado e seremos recompensados pelo governo. Observamos:

Prof. 15 “O desafio é imenso, mas acredito que se tivermos formação por área e em comum com todas as redes e o governo passar a valorizar o professor por produtividade, com avaliações constantes de aprendizado de todos os alunos, podemos ter uma revolução na educação. Os bons professores devem ser valorizados, assim como as boas práticas escolares, precisamos de um parâmetro, não podemos mais aceitar professores concursados e acomodados, é chegada a hora de nos reinventarmos e sermos valorizados pelo que fazemos”.

A partir destas escritas, fica transparente em suas manifestações, a insegurança, o medo, o despreparo, a incerteza se está desenvolvendo um trabalho com coerência frente ao

documento. Também escrevem sobre o ambiente de trabalho. Mostram-se abertos as mudanças, reconhecem que levará um tempo maior, mas deixam claro que necessitam de apoio para agir com maior precisão no seu fazer pedagógico.

Deixam transparecer a falta de conhecimento e de material nas instituições escolares. Percebemos a esperança nas escritas dos sujeitos, frente ao cenário externo e interno disponível no momento da história da educação, no RS. “Advogamos pela esperança que se baseia nas potencialidades dos seres humanos que tomem consciência da comunidade de destino planetário e que estejam dispostos a agir” (MORIN, 2016, p. 06).

Consideramos ainda, o “apontamento” do **Prof. 16**, “cada turma é um universo diferente, com necessidades e saberes diferentes”. Complementa, “trabalhamos pela humanidade e cidadania sempre”, então se manifesta “a formalização das competências em um documento não fará muita diferença no nosso dia a dia”. Deixa claro, na sua subjetividade, que um documento norteando e unificando a educação do país, é considerado bom para ele, mas que já trabalha isso de alguma maneira, com seu alunado.

Segundo Morin (2016, p. 07), “Para abrir caminhos à metamorfose da humanidade é preciso reinventar a educação”. Ou seja, para avançar, sugere o caminho que envolva a cidadania com a transformação da política e com as reformas do pensamento e do ensino. Quando aprendemos a agir conscientemente, saberemos enfrentar as dificuldades, reconstruir os princípios, convicções, ideologias e ideias de conhecimento, lidar com as emoções e sentimentos que nos envolvem, podendo estar presente “pelo bom viver” na comunidade (MORIN, 2016, p. 06).

Em suma, a BNCC chega para apoiar, direcionar e pontuar mínimas competências que se fazem necessárias e indispensáveis para o ser humano. Viver integral e presente, em torno do meio que se insere, sugerindo domínio de áreas que se tornaram fundamentais, no desenvolvimento humano, tecnológico e integral, para este século XXI. Envolve o conhecimento cognitivo e o não cognitivo, aprimorando saberes de valores humanos, cidades educativas de equidade e cultura de paz.

Estamos em um momento da história em que a humanidade nunca esteve tão distante dela própria. Elevam-se valores do “Ter e não mais do Ser”, agredindo-se, muitas vezes, mutuamente, quando não se reconhecem no outro, como “seu par”. Precisamos mudar isto urgentemente, e tudo começa na família estendendo às escolas. Justificamos desta forma a importância na formação dos professores que atingem e acolhem estas relações humanas.

Precisa o professor estar preparado para conduzir com sabedoria e conhecimento, gerenciando estes conflitos, de forma a emancipar seu aluno. Reinventar a vida e resgatar os valores humanos, assim, “todos” saem ganhando.

Nessa lógica, consideramos na questão 24, uma escrita referente ao contexto escolar, ao qual atuam. Solicitamos que se manifestassem ao observar os equipamentos, espaços e ambientes dispostos na instituição, se estão aquém para desenvolver tais competências sugeridas pela BNCC, sobre a qual detalhamos no capítulo que traz o aporte teórico da presente dissertação. Dentre as escritas, somente o **Prof. 16**, acolheu justificando que sua escola estaria apta para trabalhar tais competências. No mais, todas encontram-se de alguma forma defasadas. Consideramos importante salientar que aos participantes foi enviado um anexo da BNCC, a fim de esclarecer a cada um, de forma breve, caso ainda não tivessem tido acesso.

Diante do esclarecimento sobre a BNCC feito aos participantes, sugerimos que escrevessem seus posicionamentos frente ao contexto escolar que atua, estão as escolas com equipamentos, espaços e ambientes adequados para desenvolver tais habilidades sugeridas? Obtivemos várias respostas. Gostaríamos de inicialmente manifestar a escrita do **Prof. 01** “Não”. Simplesmente sem outras palavras.

Ao desmembrar outras escritas, analisamos que as manifestações se deram não somente aos ambientes como havíamos sugerido. As queixas também se apresentaram entre seus pares, isto é, os professores também não estão prontos para agir dentro do solicitado, como podemos visualizar em parte da escrita do **Prof. 02**: “As escolas precisam se adequar sim, mas as pessoas que nelas trabalham também, pois os alunos já nascem usando tecnologias”. Isto nos reportou a uma reflexão profunda, perante as formações dos docentes e o seu fazer pedagógico.

Outra categoria emergente analisada, reporta a queixa, lembrando que nossas escolas ainda permanecem com os investimentos do período militar. Consideram que as escolas públicas necessitam buscar formas de arrecadação de dinheiro para manter seu material didático e reformas, poucas delas teve reparo. Para um ambiente escolar, que ressalta os conceitos de sujeitos inovadores, protagonizadores e de formação integral. Exigindo, de imediato, investimentos e reformas nos contextos das escolas. Analisamos as escritas:

Prof. 03 “As escolas brasileiras são o caos. Os maiores investimentos em laboratórios e bibliotecas aconteceram no período militar, ou seja, a mais de trinta

anos. Na maioria dos laboratórios só se vê sucatas e nas bibliotecas os acervos são ultrapassados e insuficientes. Num cenário desses, em que a escola precisa se virar organizando “festinhas” para adquirir material didático e fazer reformas, porque os recursos governamentais não são suficientes, não há muito que se esperar em curto prazo. Se ainda há espaços agradáveis, estes são resultado do esforço das comunidades escolares ao longo dos anos. Dos governos só se houve falar em números e os índices mostram por eles mesmos os resultados catastróficos”.

Prof. 09 “Não estão adequadas. Ainda fizemos rifas e outras ações para arrecadar dinheiro e manter como conseguimos a escola pública”.

Neste mesmo viés, as queixas são em relação a falta de recursos humanos, como verificamos em parte da escrita do **Prof. 15**: “Infelizmente nossa escola está longe disso, [...] e termos recursos humanos suficientes, pois até hoje nunca conseguimos começar um ano letivo com o quadro de professores completo e quando alguém adoece demora dias, meses até vir outro no lugar”. E complementa na escrita do **Prof. 04** “Ainda precisamos de mais recursos e investimentos em recursos humanos, equipamentos e tecnologia, uma vez que nosso laboratório de informática encontra-se sucateado e obsoleto”. Assim verificamos em praticamente todas as respostas.

Verificamos também que algumas escolas estão preparadas em termos de materiais tecnológicos e ambientes físicos. A queixa foi a falta de espaços cobertos para desenvolver as atividades de recreação, que também se faz importante na condução do trabalho didático pedagógico do dia a dia, manifestado pelas habilidades e competências do documento. Conforme podemos acompanhar os registros a seguir:

Prof. 07 “Temos muitos equipamentos que auxiliam no desenvolvimento de competências, mas ainda nos falta uma área coberta que faz anos que pedimos, para as atividades físicas que os alunos adoram, e sabemos que é saudável. No saguão estamos com um problema no telhado desde o ano de 2019. É onde as crianças ficam nos dias de calor ou de frio, então é um espaço importante. Temos uma estrutura maravilhosa para funcionamento de várias turmas, com salas amplas e arejadas, secretaria organizada, biblioteca grande, refeitório amplo, cozinha bem equipada, banheiros masculino e feminino, sala dos professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, campo de futebol, área verde para recreação, o espaço é maravilhoso o que falta são alguns itens que ajudariam muito no desenvolvimento dos educandos”.

Prof. 16 “A minha escola tem condições de propor um bom trabalho dentro das competências, temos espaço, material, tecnologia - não a melhor tecnologia nem a melhor internet, mas temos e com isso já é possível fazer muita coisa”.

Em complemento a esta ideia de ambientes perante as escolas, achamos de importância também manifestar a escrita do **Prof. 10**:

“[...] Com relação ao espaço físico somos privilegiados, a escola onde eu atuo é linda, conservada e muito cuidada por todos os que nela trabalham e estudam. Tenho

um orgulho enorme de trabalhar nela e confesso a você outro privilégio estou nela há 32 anos. Por outro ângulo, vejo também que o aluno perdeu o interesse pela escola. O estudar de verdade já não é o mesmo, pois, a escola tornou-se menos atrativa que a vida fora dela. Este é o nosso grande desafio, fazer com que o aluno desenvolva e cresça em escolas muitas vezes sucateadas e sem professores habilitados”.

Apontamos de suma importância, frente a análise das escritas dos sujeitos, que deverá ser considerado cada ambiente escolar. Analisamos que cada um se apresenta de uma forma e, caberá ao poder público estudar e analisar junto às comunidades, como serão delegadas atitudes, para que os recintos escolares também possam ser reavaliados frente às demandas apresentadas em cada caso. Dispor de novas possibilidades de auxílio de melhorias nestes recintos, para que se possa avançar também no bem-estar.

A partir destas colocações, verificamos do quanto o governo precisa investir na educação, em todos os âmbitos envolvidos, seja estabelecimento, espaços físicos, material pedagógico, formação de professores, entre outros. As instituições encontram-se exploradas por muitos anos, como já anteriormente descritas pelos participantes. Chegamos num momento de tamanha “deficiência”, de descuido e descaso pela educação, a ponto, de uma minoria de escolas públicas, estarem aptas a desenvolver as exigências das competências mínimas da BNCC.

Cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios planejar, financiar, manter e executar políticas de ensino que estejam de acordo com a BNCC, a LDB e as diretrizes constitucionais. Além dessas leis, vários órgãos são responsáveis pelo funcionamento do nosso sistema educacional. A nível federal, temos: Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE). Já no âmbito estadual, assim como o Distrito Federal, as decisões sobre o sistema de educação ficam a cargo das Secretarias Estaduais de Educação (SEE), dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e Delegacias Regionais de Educação (DRE). E, em nível municipal, quem coordena a educação são as Secretarias Municipais de Educação (SME) e os Conselhos Municipais de Educação (CME).

O Art. 2º da LDB afirma que a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é desenvolver pessoas para exercerem a cidadania e qualifica-las para o trabalho. Além disso, a LDB define que existem duas categorias de ensino: a educação básica³⁹ e a educação superior⁴⁰. A educação básica é hoje

³⁹ **Educação Infantil** - creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) – É gratuita, mas não obrigatória. É de competência dos municípios. **Ensino Fundamental** - anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano) – É obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por

um objeto de múltiplos interesses, nos encontramos em uma sociedade que carrega o peso da desigualdade social e econômica, tornando um desafio à oferta da educação para todos, mas também a garantia da qualidade desta oferta, tendo como consequências um modelo de produção capitalista que influencia diretamente nas políticas públicas educacionais, voltada para uma sociedade de direitos, mais justa e democrática.

Após a aprovação da LDB de 1996, percebemos uma abordagem mais efetiva no contexto da educação, pois o assunto começou a aparecer nas mídias e envolvia docentes, discentes, pais e a sociedade em geral, mobilizando também o setor público, econômico e os responsáveis pela gestão da Educação. A partir desta, muitas políticas e programas foram criados e, estão sendo criados e incorporados ao dia a dia escolar.

Talvez sejam respostas do desejo de uma educação emancipatória, segundo Adorno (1995), emancipação parece ser evidente numa democracia. Colocando que podemos nos emancipar intelectualmente, chamando isso de “indústria cultural”, como aniquiladora da nossa individualidade, uma vez que esta nos manipula, interfere em nossas vidas, impedindo uma formação intelectual, nos dando impressão de liberdade de escolha. Propõe uma educação para a contradição e resistência, não permitindo sermos reféns de um sistema.

Para acontecer educação de “verdade”, necessitamos mudanças significativas e, os envolvidos precisam colaborar, usar a criatividade tomando posse das práticas educacionais vivenciadas (passado), os conhecimentos e as percepções do momento presente, para associar, selecionar, restaurar e transformar todo esse “pacote” de informações, em combinações singulares que produzirão efeitos diferentes e inovadores para todo o meio interno e externo na educação. Todas as instituições e pessoas envolvidas na educação têm condições de desenvolver habilidades criativas em seu próprio contexto.

A aprendizagem deverá ser sempre o aliado, pois, irão desenvolver a quantidade e a qualidade das ideias, além de se impor para melhorar a capacidade de persuasão e de incentivo dos indivíduos envolvidos. Os Programas de governo devem estar ancorados em pessoas confiáveis e sérias, que venham a colaborar no processo de liderança, confiança e comunicação. Este cenário apresentado e discutido frente a proposta da BNCC, deve estar

todo o ensino fundamental. **Ensino Médio** – (do 1º ao 3º ano). É de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não.

⁴⁰ **Ensino Superior** – É de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior.

ligado a profissionais criativos e inovadores (em todas as escalas de atuação), como cita o **Prof. 15** da questão 23, “não podemos mais aceitar professores concursados e acomodados”.

Mesmo apostando em talentos “modestos” em criatividade, conseguiremos grandes avanços desde que tenhamos entusiasmo profissional, pois a motivação pessoal acaba sendo o diferencial do docente criativo e inovador. Precisamos alinhar ao hoje, o que deve ser feito no momento, para que haja um amanhã melhorado. As políticas de governo estão se voltando ao novo caminho e os professores precisam se abrir, desafiar-se para fazer o diferencial no chão da escola. Voltamos a considerar a importância na formação dos professores, na valorização profissional e no ambiente escolar com tecnologias adequadas a tamanhas cobranças exigidas pela sociedade tecnológica, com “aparatos de ponta”, onde os professores e alunos possam dominar as ferramentas e as escolas possam ofertar tamanha oportunidade de ambiente inovador, para fazer acontecer educação inovadora no século XXI.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso sistema educacional está em crise. As escritas promovem discussões e reflexões profundas, oportunizando debates inflamados sobre culpados e inocentes, mas ignoram as necessidades acentuadas de alinhamento e restituição, segurança profissional e preservação de senso perante as comunidades, na contribuição da elevação desta profissão professor, que a muito vem perdendo sua valorização.

Qual é a face do sistema educacional e da responsabilidade para aqueles que fazem parte de movimentar o conhecimento aprendizagem? Como conduzir para reorganizar os docentes, que se encontram em um sentimento/emoção imensamente invadidos? Uníssonos nesta dor do descuido e descaso, frente a leitura de todos os setores envolvidos neste ambiente chamado “Educação Pública”, sejam os programas de governo, seja o governo, a sociedade, o aluno, os pais, sejam seus próprios pares de convivência na profissão.

Educar em tempos difíceis, tempos esses em que os valores humanos se escureceram, os sonhos (ideias) não se apresentam com clareza e os desejos de estar na escola e ser escola se ofuscaram de uma maneira até então nunca considerada antes. Desafios estes que chegam juntamente com as tecnologias e ambientes escolares desgastados e despreparados para fazer cumprir “novos saberes”, exigidos para que o ambiente educativo acompanhe a aceleração deste ciclo que comporta novas competências aos educadores, como acompanhamos pelo documento da BNCC.

O (auto)desafio de enfrentar a mudança é bastante significativo, pois pensar um “novo currículo”, implica em necessariamente repensar o sentido da escola, o papel do professor e para que se “quer” educação. Estamos todos enraizados pela nossa formação profissional, acadêmica e cultural, e a BNCC exige um movimento de verificação em todos os currículos escolares. Despertamos frente a possibilidade de olhar os problemas educacionais que circundam o sistema de ensino público a desvelar de algum modo, suscitar e organizar soluções para este contexto. Isto exige muito do docente, pois, é este profissional que está na “ponta” do processo a ser reconstruído.

Consideramos que, se não houver mudanças de paradigmas estruturais e conjunturais em todos os setores educacionais, repensando o ensino e a aprendizagem, não atingiremos o alvo da mudança na qualidade da educação. O direito desta aprendizagem de formação integral aos educandos. Necessariamente a mudança precisa dar início aos docentes, que ao desafiarem-se em formações frente às tecnologias e ao autoconhecimento, englobando não somente o conteúdo científico, mas também oportunizando debater frente aos direitos e

deveres de cada ser no mundo e do mundo como um único sistema, não teremos avanços significativos. O século XXI exige novos comportamentos docentes, pois não se está mais na vertical. Precisamos agir de forma linear, respeitando cada indivíduo no seu contexto e na sua formação como humano.

Segundo Nóvoa (1999), a necessidade de integrar novos conhecimentos mudou devido avanço das ciências e impõem renovação permanente no profissional, exigindo repensar o seu papel como educador. Para Freire (1996), se aprende sempre quando ao ensinar e se ensina ao aprender. Passagem que contempla Bacich e Moran (2018), quando ressaltam o ensino e aprendizagem como participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem em seu próprio ritmo, tempo e estilo. Consideramos que o ensino escolar é representado por uma cultura específica curricularizada, com influências de fontes, livros didáticos, oportunizando “tradições” assimiladas pelos docentes como uma verdade única a ser seguida, o que denominamos aqui “*hábitus*” professoral.

Consideramos estar o professor, em primeiro grau, o responsável por toda a mudança educacional, advinda do sistema de ensino. Pensamos que ele também deve ser o principal autor e agente desta organização didática, frente ao novo paradigma de ensino/aprendizagem. Deverá buscar autoconfiança, autoconhecimento, formações com os aparatos tecnológicos para que sua voz e sua ação sejam realmente acompanhadas e transformadoras das práticas pedagógicas exigidas. Que saiba trabalhar com as plataformas digitais e integrar o conteúdo no contexto social de uma comunidade local, envolvendo seu discente, empoderando-se do saber inovador de protagonizar e não mais ser um “reprodutor” de um currículo escolar preestabelecido, advindos das instituições escolares do século XX. Mas, sobretudo, entendemos que essa busca deve ser respaldada e angariada através de políticas públicas e por meio de maior valorização do quadro profissional.

Acreditamos que o professor precisa ser visto enquanto pessoa e profissional, como já mencionamos e embasamos ao longo do trabalho. Portanto, o docente precisa desempenhar a função de um ser que pensa e transforma com seu aluno, de forma interativa e envolvente com o ambiente local e íntimo do ser discente, o qual participa diariamente. Para isto, precisa se sentir considerado pela sociedade, valorizado financeiramente e reconhecido publicamente como autoridade no desempenho da sua função professoral. Enquanto continuar sendo observado, somente como um cumpridor de tarefas, como “cuidador de crianças, hora aula a

cumprir e reuniões pedagógicas”, com ordens preestabelecidas e sem formações para enfrentar o “novo sistema de ensino”, século XXI, não haverá reforma e avanços na educação.

Observamos que a Base Nacional Comum Curricular, comporta competências e habilidades mínimas. Por isso, consideramos que construída e apresentada como uma proposta de documento inovador, complexo, formado por áreas, componentes curriculares e objetivos claros frente ao ensino/aprendizagem, não se faz suficiente no direito de todos frente as aprendizagens e desenvolvimento integral do ser humano, pois vivemos na sociedade da informação, neste contexto o ato mais importante é conhecer. Conhecer significa construir conhecimento, compreender e utilizar o mesmo. Sabe-se que a informação é apresentada por três fatores determinantes no aprendizado: processual, sequencial e multimídico. Este processo precisa ser incorporado. Vai além do ensinar, abraça o educar que transforma a vida em processos permanentes e a avaliação deverá passar por processo diagnóstica, formativa e somativa.

Destacamos alguns problemas analisados pelos sujeitos da pesquisa: 1. O tempo de ensino e aprendizagem ser fragmentado, com troca de professores em períodos curtos, não ocasionando tempo suficiente de construção de saberes integrado e discussões prolongadas para construir um pensamento de protagonismo e integração do discente com o docente, no contexto a fazer análise; 2. A atuação por área de formação, exigindo do professor, várias escolas de atuação para suprir a exigência de dar conta das horas funcionais. Isto sobrecarrega o profissional, deixando-o “machucado emocionalmente”, pois se sente impotente, “frustrado”, frente a tanta exigência, não conseguindo “dar conta” de tamanha demanda; 3. Redução de carga horária por disciplina, exigindo mais turmas e conseqüentemente mais trabalhos e provas para corrigir e menor tempo para cuidar da sua saúde física, mental e emocional; 4. Falta formação perante os aparatos tecnológicos que chegam muito rápido e as escolas não comportam tamanha tecnologia para acompanhar os próprios aparelhos trazidos pelos discentes, e ser o sinal de internet inviável para acesso a tamanha demanda escolar. Alegam serem estes mais avançados do que a escola comporta no momento, tornando-se ambientes e formações incoerentes para a exigência deste século XXI. 5. Devido à remuneração salarial ser defasada, pois, há muitos anos não se tem aumento de salário e o próprio Plano de Carreira ter falhas, não oportunizando que o profissional possa bancar Cursos de especialização e ser reconhecida sua profissão, com avanços frente ao seu esforço, também afeta sua carreira e sua autoestima como profissional da educação.

Sabemos que profissionais desmotivados, desvalorizados, cobrados ao extremo, sem receber apoio para busca do conhecimento, também podem adoecer emocionalmente. Se torna inviável não aportar de autonomia em seu próprio fazer pedagógico. Autonomia esta, que se encontra obscura pois, comprar livros, fazer cursos de aperfeiçoamento, ter tempo para estudar e programar a mediação entre estudos com suas turmas é algo cada vez mais distante da realidade e cada vez mais necessária para sentir-se “professor/a”. Com salário, que “mal dá para sobreviver”, imagina comprar um livro e/ou pagar um curso para se aperfeiçoar. Os profissionais se encontram com tantas demandas para dar conta, escolas sem condições de abraçar tamanha cobrança que chega, pois, segundo as escritas envolvendo docentes de dezessete instituições e a manifestação de quatro gestores, somente uma resposta descreve encontrar-se com ambiente escolar físico, pedagógico e humano, apto a desenvolver as competências mínimas cobradas pela BNCC.

Programas de governo que chegam, com excelentes conhecimentos inovadores, aprendizagens significativas de protagonismo e formação integral do aluno. Com ferramentas, oportunizando liberdade institucional, mas os ambientes e professores não conseguem fazer cumprir devido a falta de preparo intelectual frente a estes conhecimentos. Também, pela falta de tecnologia, de informação e treinamento para uso das mesmas, pelo próprio professor, que por estar assoberbado de trabalhos para corrigir e, disciplinas para cumprir, não tem tempo de dar conta de inovar e buscar avançar frente ao novo que se apresenta, continuando estagnado.

As novas exigências também atingem os gestores, que não estão conseguindo vencer tantos trâmites administrativos, deixando a desejar com a própria equipe. As horas, destinadas a estudos na escola, se transformam em reuniões pedagógicas de recados e ações a serem norteadas e decididas no grupo, para cumprir com os objetivos solicitados pela mantenedora (SEDUC). Não bastasse alunos e pais despreparados que, também se apresentam carregados de dificuldades e miséria educacional, estabelecendo “a sua verdade”, sem considerar o emaranhado do todo.

A resposta do quadro educacional, neste momento da história, perante análise das escritas dos participantes, da região noroeste do RS, é bastante triste, basta acompanhar as tabelas com seus manifestos emergentes frente a vários setores da educação. Alguns buscam, fora da escola, juntamente com suas famílias, encorajamento para proceder, pois, consideram não imaginar outro trabalho a não ser a “Educação”. Temos professores doentes, que refletem isso na relação com os alunos, pois, os discentes percebem este desanimo. Apontam a vontade

de buscar o conhecimento inovador, mas não tem tempo disponível e nem subsídio salarial compatível para bancar tamanha valoração.

Para enfrentar as novas políticas educacionais, especialmente a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho, o docente necessita formações de conteúdos cognitivos e não-cognitivos (conteúdo do conhecimento científico e holístico como autoconhecimento, autoestima, auto respeito, entre outros tantos). É necessário: estar aberto para enfrentar e se desafiar perante o novo viés, sugerido nas competências mínimas da BNCC; considerar o profissional com formação do século XX, atuando no século XXI, perante um cenário totalmente tecnológico e inovador; buscar no aluno a formação integral, envolvendo o discente em todas as ações, oportunizando que a escola se torne ambiente para emancipar o humano, mudando o cenário do chão da escola, até então considerada, como mera repetição conteudista.

Para emancipar o humano é necessário considerar o seguinte desafio: Está ele desejando ser emancipado? O professor não poderá cobrar aquilo que vai além de seu papel. O docente precisa compreender que ser professor não é exigir que o aluno faça o que ele deseja como educador. Frente seus discentes, aporta sua identidade professoral que também não é mais a mesma que incorporou como sendo imutável, inquebrantável. Este momento exige cuidado, empatia, resiliência, fraternidade, honestidade em “olhar para si” e ver além do conteúdo científico. Precisamos resgatar os valores humanos que se encontram escurecidos perante o comportamento externo da sociedade, que passou a dar mais valor ao “Ter do que ao Ser”.

Chegou o momento de nos conectarmos aos “elos”, formar uma corrente única, entre todos os envolvidos com a educação. Juntos, buscar uma nova forma de direção. Uma formação que inicialmente, se volte a compreensão do autoconhecimento, do auto respeito, do valor a vida humana e, exaltar os sentimentos/emoções, considerando no outro, “o nosso par”. Estamos vivendo em “rede”, todos conectados, oportunizados por uma tecnologia que oferece o conhecimento em um “tocar o dedo na tela”. Conhecimento que imediatamente se manifesta de forma colorida, atrativa, real, desafiadora, muito além de um quadro de giz, aquele que temos ainda na sala de aula.

Estará nosso aluno preparado para trabalhar as tecnologias de forma integrante, responsável e inteligente? Estará o professor preparado para auxiliar seu alunado neste desafio? Observamos nas escritas dos docentes, a manifestação do despreparo e a solicitação de formações para orientar o como agir, na maioria dos voluntários da pesquisa. E ainda,

estarão as escolas aptas, com espaços físicos e aparatos tecnológicos para desenvolver tamanho conhecimento sugerido? Consideramos mais, observando o comportamento dos jovens nas redes sociais. Está este, de fato sabendo fazer uso das tecnologias disponíveis de forma consciente e respeitosa? Qual é o papel da escola neste enlace tecnológico?

Estamos em um campo muito frágil e delicado. Momento de transformação de todos os setores educacionais. Vivenciamos um novo momento da história, nunca vivenciado anteriormente e que precisa ser considerado para o resultado da presente pesquisa. Fomos “deitar de uma maneira e acordamos de manhã de outra forma”, isto é, o COVID19 exigiu que nos desacomodássemos e tomássemos a frente das novas tecnologias. De imediato se teve início de formações, com todos os professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, via on-line, para reaprendermos e/ou aprendermos a nos desafiar e trabalhar com as ferramentas digitais. Convidados a fazer o e-mail educacional para serem inseridos no Sistema de Ensino do estado do RS, sendo integrantes de Cursos e treinamentos para “lidar com aparatos tecnológicos”.

Este momento da história nos remeteu imediatamente para a Formação de Professores, que os próprios sujeitos da pesquisa sugeriam e deixaram claro na escrita, o quanto se fazia necessário estas formações. Aportam eles, que a BNCC, exige competências mínimas, as quais necessitavam de formações para dar conta. Desafiados em trabalhar com ferramentas tecnológicas como o Google sala de aula (Classroom, Meet, Google Forms), palestras e treinamentos virtuais, antes sem acesso aos profissionais de educação. Exigindo que universidades e formadores técnicos participem contextualizando e formando profissionais que se dispunham a desafiar-se. Aprimorando a profissão docente e auxiliando neste conhecimento indispensável para o século XXI.

Por este caminho, buscamos considerar os valores humanos e o resgate do valor do educador profissional. Estará a escola resgatando uma nova forma de conduzir a educação, voltando-se ao ensino híbrido, buscando colocar o aluno como protagonista de sua história e um inovador de comportamentos sociais, exigindo uma educação voltada à formação integral dos sujeitos, amparada no documento normativo BNCC? Consideramos também o professor como mediador do conhecimento/aprendizagem, voltados com metodologias a considerar no século XXI.

Contudo, sugerimos que esta pesquisa fosse refeita após essa crise pandêmica que nos assola, a qual reflete diretamente no andamento deste novo momento da história da educação,

buscando acompanhar as demandas das políticas públicas e as formações de professores, neste novo ângulo educacional. Sugerimos, ainda, que as formações de professores se embasassem em um olhar na justiça restaurativa, citada por Zehr (2018, p. 214) “na busca em primeiro lugar atender necessidades e endireitar as situações”. Ensinar sobre autoconhecimento, autoestima, autocuidado e auto respeito, considera-se enlaçar os ângulos e voltar-se a formação humana integral.

Que faça acontecer a valorização dos docentes por parte dos governantes em todos os sentidos, seja no salário, na distribuição das turmas, nas horas de estudos, nas formações de professores. Quanto aos professores, sugerimos que voltem seu olhar as identidades e renovem seus conhecimentos, desafiando-se a estudar, buscar novas aprendizagens, novas ferramentas de trabalho, voltadas a busca interna da essência do humano, resgatando os valores que movem o mundo em união e em comunidade, de uma forma melhorada. Contribuindo na compreensão da integração das competências mínimas sugeridas pela BNCC.

Acreditamos que todos nós humanos, precisamos sair de nossos casulos e olharmos de frente para nossas fraquezas e começar a buscar o conhecimento não cognitivo, unindo ao cognitivo, e mudar assim as relações humanas. Somente teremos sucesso quando aprendermos a ver que o que realmente nos faz bem, também faz bem ao outro, “nosso par”. Buscar um olhar voltado a nossa própria espécie, que, a nosso ver, está despreparada para enfrentar tamanha criação humana feita e vivida, devido à perda de valores humanos, e voltarmos a uma cultura de paz.

As comunidades escolares necessitam resgatar as relações humanas, voltadas à justiça restaurativa. Desconstruir muitos pressupostos que foram construídos ao longo da história e, que não servem mais para esses dias, oferecendo novos e desafiadores paradigmas para as políticas públicas e renovando os documentos norteadores do chão da escola. Precisamos voltar a força e a coragem e desbravar as dificuldades, saindo do estágio de vitimização e nostalgia que envenena nosso caminhar educacional, responsável pela cultura de um povo, que a muito vem se percebendo.

Precisamos parar de apontar para o outro e iniciar o apontamento dentro de nós mesmo, para percebermos onde foi que começamos a falhar juntos, na equipe de seres humanos adultos, e resgatar este poder do reconhecimento, do esforço, da busca da verdade como um todo e não a individualidade, ao passar “despercebido”, tirando vantagem com o semelhante.

Enfim, esta pesquisa contribui a contento do que vivenciamos neste momento da história, devido vários fatores, já elencados acima. Todos estes, estão ligados somente a ação humana para solucionar. Enquanto não oportunizarmos de pessoas com ideias abertas e valorosas frente às humanidades, não teremos sucesso. O sucesso é quando observamos que somos todos um e estamos interligados em um mesmo sistema.

Por isso, precisamos avançar no autoconhecimento e auto respeito. Estes devem estar integrados diariamente para vermos com clareza como conduzir cada espaço de sua maneira, no qual todos os envolvidos daquele ambiente, possam se sentir gente. Se sentir integrantes e integrados como humanos, em busca de sempre avançarmos pelo melhor para todos. Enquanto uma criança sofre, nenhum adulto da comunidade poderá dizer que está tudo bem. Somente pela educação é que vamos alcançar as mudanças.

Sugerimos que se refaça essa pesquisa após cinco anos de governo para observar se as mudanças propostas por este momento da história, tanto de gestão quanto de pandemia, irão abaular de forma a melhorar o quadro do magistério público estadual do RS, especialmente na região noroeste. Momento este que traz a exigência/urgência de novas metodologias a serem enfrentadas/utilizadas na educação. Nesta direção, acreditamos que essas mudanças voltar-se-ão não somente as escolas e aos alunos, mas, principalmente pelo docente que segura, na linha da frente, à escola gaúcha e que clama por socorro em todas as esferas da educação.

A pesquisa realizada, além de apresentar um panorama de como sentem-se os docentes em relação aos sentimentos/emoções perante toda a ambiência escolar (sociedade, alunos, pais, colegas, gestão e governo), também oportunizou observar o (des)preparo frente a BNCC e suas competências mínimas. Neste ângulo, ao analisar tamanha responsabilidade educacional, emergentes das escritas dos professores que participaram desta pesquisa, conforme o que foi apontado nos resultados e nestas considerações, constatamos que as políticas de currículo e suas novas exigências influenciam na saúde emocional do trabalhador docente.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Sandra Maria Pateiro Salgado Noveletto. **Readaptação docente: trajetória profissional e identidade**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre/RS: Penso Editora Ltda., 2018.
- BAEZ, Marcio Alessandro Cossio. **O processo de construção do bem-estar e a qualidade de vida durante a formação em educação física e suas perspectivas de futuro à luz da psicologia positiva**. 2015, 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. Rio de Janeiro: Pedagogia em foco, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl4.htm>>. Último acesso em: 22 abr. 2019.
- BÔAS, Rafael Villas. **The Campus Experience: Marketing para instituições de ensino**. São Paulo: Summus, 2008.
- BRASIL **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.
- _____. **Projeto de Lei n. 4.155, de 12 de março de 1998**: Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1998.
- _____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, junho/2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Último acesso em: 29 ago. 2019.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>>. Último acesso em: 07 out. 2018.
- _____. **Referencial curricular gaúcho**. 2018. Disponível em: <<http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>>. Último acesso em: 24 jul. 2019.
- CAMPOS, Marlon Freitas de. **Trabalho docente e saúde mental: um estudo com professores e professoras da rede pública estadual**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2018.
- CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino**.

Psico, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 495-502, out./dez. 2010.

COSTA, Joacir Marques da. **Formação de sistema educacional: montanha-russa discursiva, fuga de sentidos**. 2016. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2016.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)**. 2014. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução: Dora Vicente, Georgina Segurado. 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções e do conhecimento de si**. Tradução: Laura Teixeira Motta. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DEJOURS. Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 93-124.

ESTEVE, José Manuel. **La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento**. Barcelona: Paidós, 2003.

FLECK, Marcelo Pio de Almeida; et al. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida “WHOQOL-bref”. **Revista de Saúde Pública**. v. 34, n. 2, p. 178-183, 2000. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/qualidep/images/whoqol-bref/artigos/2000-WHOQOL-bref-Brasil.pdf>>. Acesso: 19 maio 2019.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL-MONTE, Pedro Rafael. El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) como fenómeno transcultural. **Informació Psicológica**, València, n. 91-92, p. 4-11, set./abr. 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Tradução: M. H. Côrtes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Inteligência Emocional:** a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação (n. 4). 2. ed. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto, 2013. p. 31-61.

JESUS, Saúl Neves de. **Professor sem estress:** realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIMA, Alyne Fernanda Tôrres de. **A violência na escola e os transtornos mentais comuns (TMC) em professores de escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes – Pernambuco**. 2014. 63 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MACÊDO, Delza Pereira de Souza. **O Trabalho Docente no Ensino Superior:** a relação entre indisciplina e o sofrimento psíquico. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2014.

MATURANA, Humberto Romesín; VARELA, Francisco José. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MENDES, Thamiris Christine. **Profissional Docente:** o ser e o manter-se na docência. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é COVID19**. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso: 26 set. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **Ensinar a viver**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Reinventar a Educação:** abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. Porto Alegre: Palas Athena, 2016.

MOSÉ, Viviane. O valor e o poder do saber. In: _____. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MUNARI, Keiti de Barros. **Formação de professores: um olhar para a subjetividade docente.** 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

NÓVOA, António (Org.). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 64-114.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. A era digital: novos desafios educacionais. In: _____. **Educação na era digital: a escola educativa.** Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERRENOUD. Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na educação física. **Motrivivência.** Florianópolis/SC, v. 28, n. 48, p. 113-129, set. 2016.

PINHEIRO, Jaqueline Marafon. **A interferência das doenças laborais na prática educativa sob a ótica dos professores do Ensino Médio.** 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade,** Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde,** v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

REAL, Fernanda Carvalho de Faria Vila. **O discurso docente na contemporaneidade: entre as narrativas e as conversações.** 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

RIBEIRO, Josete Maria Cangussú. **A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação.** 2014. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SACRISTÁN, Gimeno. A Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor.** Porto/PT: Porto, 1999, p. 63-92.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política** (Coleção polêmicas do nosso tempo - v. 5). 32 ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 8 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

SEIDL, Eliane Maria Fleury; ZANNON, Célia Maria Lana da Costa. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 580-588, mar./abr. 2004.

SELIGMAN, Martin E. P. **Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente**. Tradução de Neusa Capelo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SHIROMA, Oto Eneida; MORAES, Marcondes Célia Maria; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOARES, Valeria Antonia Benevides Solano. **Análise do Binômio Saúde: adoecimento de professores e alunos**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

TIMM, Jordana Wruck; STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. Psicologia Positiva e bem-estar docente: Estado de Conhecimento. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 228-239, jul./dez. 2014.

_____. **O ciclo de vida profissional na docência no *stricto sensu* em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto)biográficas**. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERONEZE, Daniela Jéssica; NOGARO, Arnaldo. **Entre o poder e a submissão: competências e marcos legais para a formação de professores que ensinam matemática no Brasil**. Curitiba: CRV, 2018.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAMBON, Everton. **Estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do ensino superior privado**. 2014. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: justiça restaurativa para o nosso tempo**. 3 ed. São Paulo: Palas Athena, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE PERGUNTAS

1. Qual o seu ano de nascimento? _____
 2. Sexo: ()Fem. ()Masc.
 3. Qual o seu estado civil? ()Solteiro/a ()Casado/a ()Divorciado/a ()União estável
 4. Tens filho(s)? ()Não ()Sim. Em caso afirmativo, quantos? _____
 5. Qual a sua formação académica? _____
-
6. Além desta escola em que estás respondendo a esta pesquisa, tu estás atuando em outra escola ou outro emprego? ()Sim ()Não.
Em caso afirmativo, citar o contexto do outro local de trabalho (se for escola, é no mesmo nível de ensino? Rede pública ou privada?) _____
-
7. Qual a sua carga horária de trabalho? Caso tenha mais de um local de trabalho, listar a carga horária para cada local. _____
-
8. Tens horário destinado a planeamento dentro da tua carga horária de trabalho?
()Sim ()Não. Caso sim, quantas horas semanais? _____ Caso não, em que momento realizas o planeamento? _____
-
9. Quanto tempo/anos tens de profissão docente? _____
10. Como consideras tua carga de trabalho? ()Adequada ()Inadequada. Justifique. _____
-
11. Enquanto professor/a, notas novas tarefas/exigências ou conhecimentos que passaram a ser exigidos nos últimos cinco anos? ()Sim ()Não.
- a. Em caso afirmativo, quais mudanças notastes e em que momento? _____
-
- b. Caso tenhas notado mudanças, como as encarou? _____
-
12. Elas afetaram sua carga de trabalho? () Sim ()Não. Em caso afirmativo, em que sentido afetaram? _____
-
13. Considerando a valorização do teu trabalho:
- a. Sentes teu trabalho valorizado pelo governo? Justifica tua resposta. _____
-
- b. Sentes teu trabalho valorizado pela sociedade? Justifica tua resposta. _____
-
- c. Sentes teu trabalho valorizado pelos alunos? Justifica tua resposta. _____
-
- d. Sentes teu trabalho valorizado pelos colegas de profissão? Justifica tua resposta. _____
-
- e. Sentes teu trabalho valorizado pela chefia da tua escola? Justifica tua resposta. _____
-
14. Qual o sentido e o significado do trabalho docente em sua vida? _____
-
15. O que tu consideras como fatores de satisfação relacionados ao trabalho? _____
-
16. O que tu consideras como fatores de estresse e insatisfação relacionados ao trabalho? _____
-

17. No cotidiano de trabalho, quais são as tuas estratégias de defesa (o que faz para minimizar possível estresse ou cansaço)? _____

18. Utilizas algum tipo de medicação que acreditas estar tomando em virtude do trabalho?

() Sim () Não. Em caso afirmativo, para qual finalidade fazes o uso do medicamento? _____

19. Caso tenhas respondido “sim” na pergunta anterior, o motivo pelo qual toma essa medicação, impacta de que forma na tua vida pessoal? _____

E esse motivo impacta na sua vida profissional? () Sim () Não. Caso sim, de que forma? _____

20. O que te faz permanecer na profissão docente? _____

21. O que te faria abandonar a profissão docente? _____

22. Analisando a sua formação, enquanto professor, qual sua posição frente as políticas curriculares propostas pela BNCC? _____

23. De acordo com a tua vivência, como te sentes para trabalhar com seus alunos as competências⁴¹ propostas pela BNCC?

24. Analisando o contexto escolar que atua, estão as escolas com equipamentos, espaços e ambientes adequados para desenvolver tais competências sugeridas? -

⁴¹ 1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, com Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como, conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (autoconhecimento).

9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nº do CAAE (Certificado de Apresentação e Apreciação Ética): 26967119.0.0000.5352

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa sobre “*As políticas de currículo e a saúde emocional no exercício da docência na rede pública estadual de ensino médio da região noroeste do Rio Grande do Sul*”, que está sendo desenvolvida no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, coordenado pela mestranda Margaret Mocelini e supervisionado pela professora Dra. Jordana Wruck Timm. O objetivo desse estudo é investigar sobre a influência das políticas de currículo, diante das novas exigências propostas, na saúde emocional do trabalhador docente.

Sua participação compreende o preenchimento de um questionário sobre aspectos da sua vida ocupacional. Seu nome não será divulgado e sua participação, portanto além de anônima, é voluntária. Caso você decida não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo e serão omitidas todas as informações, para que não seja de nenhuma maneira identificada, nem mesmo sua instituição.

Esta pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, sendo que os únicos fatores de risco são o tempo de duração do preenchimento do questionário (o que varia de participante para participante) e um possível desconforto emocional para a/na realização dessa atividade. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão da temática relacionada às políticas de currículo e a saúde emocional docente e, também, para a produção de conhecimento científico na área. Você não receberá nenhum pagamento pela participação no estudo. Você poderá ter acesso aos resultados desta pesquisa através de publicações científicas (relatório final de pesquisa e artigos/apresentação em congressos/encontros) que serão elaboradas a partir dos resultados da pesquisa.

Este documento está elaborado em duas vias, sendo uma retida comigo, pesquisadora responsável, e outra com você, como participante da pesquisa (Resolução CNS 510/2016). Para que seu questionário seja validado/utilizado na pesquisa, será necessário o preenchimento deste termo com nome e assinatura, o qual deverá ser digitalizado e enviado para o e-mail da pesquisadora (mocelinim@gmail.com).

Qualquer/quaisquer dúvida(s) relativa(s) à pesquisa poderá(ão) ser esclarecida(s) pela pesquisadora em qualquer momento, pelo e-mail citado.

O Comitê de Ética em Pesquisa da URI/FW tem o telefone (55) 3744-9200, Ramal 306, situado na Av. Assis Brasil, bloco 4, bairro Itapagé, CEP 98400-000, com funcionamento nas terças-feiras (19h às 22h30), nas quintas-feiras (13h30 às 16h30 e 19h às 22h30) e nas sextas-feiras (7h30 às 11h30 e 13h às 16h30). O mesmo pode ser contatado, também, via e-mail cep@uri.edu.br.

Pesquis. responsável: Dra. Jordana Wruck Timm

Mestranda PPGEduc: Margaret Mocelini

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome do participante

Assinatura do participante