

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Lenira Senna Rodrigues

**DO MAL-ESTAR AO BEM-ESTAR DOCENTE: UMA ANÁLISE DE CASO
ARGENTINA E BRASIL**

Porto Alegre

2011

Lenira Senna Rodrigues

**DO MAL-ESTAR AO BEM-ESTAR DOCENTE: UMA ANÁLISE DE CASO
ARGENTINA E BRASIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre
2011

Agradeço!

A minha família querida, meu esposo Fausto que sempre foi o maior e melhor incentivador, acreditando na minha capacidade, vibrando nas minhas conquistas. Ficando ao meu lado nas madrugadas de estudo.

Meus filhos amados Bruna e Eduardo, obrigada pelo apoio, confiança, paciência e gratidão.

Meus pais Hélio e Maria Ledi pelos seus exemplos de vida e compreensão, por não poder ficar mais juntos nos finais de semana.

Minhas irmãs Liliane, Lilia, Lucia, Lucécia e Leila pelas palavras de conforto e incentivo.

Meus tios queridos Jaime e Verlaine pelas palavras de fé.

Aos meus amigos por terem compreendido meus silêncios, afastamentos e ausências.

A minha querida amiga Anita pelo apoio e confiança.

Aos novos amigos que conquistei ao ingressar no Mestrado, especialmente à Ana Felícia, Andréia, Eloísa, Letícia, Marinice e Rafael pelo compartilhamento de alegrias, angústias e descobertas.

A minha orientadora Bettina pela abertura ao diálogo, o respeito às minhas características, e a sua maneira positiva de ver a vida.

As minhas colegas de trabalho Eliana, Gesi, Jaine, Maria Helena e Sueli na qual me apoiaram, dando-me incentivos nesse meu estudo.

Aos novos amigos argentinos Pablo, Verônica, Mariela, Cláudio, Alejandro e Myriam que me incentivaram com seus conhecimentos e experiências, apoiando-me no estudo na Argentina.

Aos colegas do mestrado Tatiane, Renata e em especial Rafael, pelo tempo de convívio e trocas de experiências no intercâmbio Argentina/Brasil.

Aos docentes participantes desta investigação por confiarem a mim seus conhecimentos, experiências, angústias e desejos.

Aos professores do Mestrado em Educação da PUCRS pelo incentivo ao conhecimento, à pesquisa e reflexão.

À Pontifícia Universidade Católica pelo acolhimento recebido desde o processo seletivo até a conclusão do Mestrado.

A CAPES que, através da concessão de uma bolsa, permitiu viabilizar este estudo.

A Deus e ao meu querido Anjo de Guarda pela sua companhia sempre presente em minha vida. A todos muito obrigada!

LENIRA SENNA RODRIGUES

**DO MAL-ESTAR AO BEM-ESTAR DOCENTE: UMA ANÁLISE DE CASO
ARGENTINA E BRASIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Orientadora: Prof. Dr. Bettina Steren dos Santos

Aprovada em: ____ de _____ de 2011.

BANCA ARGUIDORA:

Prof. Dr. Bettina Steren dos Santos (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Prof. Dr. Cleoni Fernandes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Prof. Dr. Marlene Rozek
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar os indicadores que produzem mal-estar e bem-estar docente, identificando características pessoais de quem está vivendo o bem-estar, buscando novas formas de aprender. Além disso, visa investigar as estratégias que os docentes desenvolvem para a constituição do seu bem-estar. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, utilizando como estratégia de pesquisa o estudo de caso de professores brasileiros e argentinos, na busca de analisar a realidade, conversar e participar das reflexões dos interlocutores. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observações. A amostra foi composta por 5 professores de cada país, do ensino fundamental de escolas estaduais e provinciais, respectivamente, da cidade de Porto Alegre/Brasil e da cidade de La Plata/Argentina. Os dados da pesquisa foram analisados através da técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin. Relacionados com os temas mal/bem-estar docentes, as categorias emergentes da pesquisa, foram: Ambiente de Trabalho; A Formação e a Prática Docente; A Relação Professor e Estudante; As Políticas Educacionais e os Professores. Referentes às estratégias utilizadas para a superação do mal-estar docente, aparecem nas respostas dos entrevistados várias palavras que foram traduzidas como categoria: A Resiliência e a Formação Pessoal. Os resultados indicaram que os sujeitos dessa investigação percebem a importância de utilizar estratégias para constituir o bem-estar, tornando-se pessoas mais resilientes, apresentando características mais otimistas e valores mais humanos frente à vida. O estudo não pretende trazer receitas prontas, mas fazer uma contribuição social que seja relevante, que possa encontrar possíveis alternativas para a constituição do bem-estar docente. Os principais teóricos e autores que sustentam esse trabalho são Álvaro Marchesi; Bettina dos Santos, Carolina Sousa, Carlos Hué, Claus Stobäus, Cora Fueguel, Deolidia Martínez, Enrique F. Abascal, José Esteve, Juan Huertas, Juan Mosquera, Justa Ezpeleta, Maria Rosa Montoliu, Saul Neves de Jesus, Seligman, dentre outros.

Palavras-chave: Bem-Estar Docente. Mal-Estar Docente. Características Pessoais do docente. Estratégias de Superação.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the pointers that generate the faculty's ill-being as well as their well-being, identifying personal characteristics of whoever is experiencing well-being, searching for new ways to learn. Moreover, it aims at investigating strategies developed by the faculty to constitute their well-being. The methodology used was of qualitative approach, using as research strategy case studies of Brazilian and Argentinean teachers, aiming at analyzing reality, talking and participating in the interlocutors' reflections. To collect the data, semi-structured interviews and observations were used. The sample was formed by 5 teachers from each country, from state and county elementary schools, respectively, from the city of Porto Alegre/Brasil, and the city of La Plata/Argentina. The research data was analyzed through Bardin's technique of content analysis. Related with the topics the faculty's ill/well-being, the emerging categories of research, were: Work Environment; The Faculty's Training and Experience; The Teacher-student Relationship; The Educational Policy and the Teachers. Referring to the strategies used to overcome the faculty's ill-being, appear in the responses of those interviewed several words that were translated as category: Resiliency and Personal Training. The results show that the subjects of this investigation realize the importance of using strategies to reach well-being, becoming more resilient people, showing more optimistic characteristics and more humane values towards life. The study does not intend to bring about ready receipts, but rather to make a relevant social contribution, that may find possible alternatives to reach the faculty's well-being. The main theorizers and authors who support this work are Álvaro Marchesi; Bettina dos Santos, Carolina Sousa, Carlos Hué, Claus Stobäus, Cora Fueguel, Deolidia Martínez, Enrique F. Abascal, José Esteve, Juan Huertas, Juan Mosquera, Justa Ezpeleta, Maria Rosa Montoliu, Saul Neves de Jesus, Seligman, among others.

Keywords: Well-Being. Faculty. Ill-Being. Faculty Personal Characteristics. Strategies to Overcome.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	66
TABELA 2 - ESTRATÉGIAS PARA CONSTITUIR O BEM-ESTAR	100
TABELA 3 - CARACTERÍSTICAS DOS DOCENTES EM SITUAÇÃO DE BEM-ESTAR.....	107
TABELA 4 - O QUE É PRECISO PARA SE TER BEM-ESTAR DOCENTE.....	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	09
2 AMPLIANDO O CONHECIMENTO: REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 MAL-ESTAR DOCENTE	15
2.2 BEM-ESTAR DOCENTE.....	30
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE.....	39
2.3.1 Políticas Públicas no Brasil e Argentina	47
3 MÉTODO	61
3.1 DELINEAMENTOS DO ESTUDO	61
3.2 OBJETIVOS.....	64
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	65
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS/ INSTRUMENTOS.....	67
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	69
4.1 INICIANDO A CATEGORIZAÇÃO	70
4.1.2 CATEGORIA 1:AMBIENTE DE TRABALHO.....	70
4.1.3 CATEGORIA 2: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE.....	77
4.1.4 CATEGORIA 3: A RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE.....	86
4.1.5 CATEGORIA 4:AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS PROFESSORES.....	91
4.1.6 CATEGORIA 5:A RESILIÊNCIA E A FORMAÇÃO PESSOAL.....	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	132
APÊNDICE 1 - ENTREVISTA COM OS DOCENTES	133
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	134

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa *Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que estuda o desenvolvimento humano, problematizando suas implicações para a educação e a saúde nas dimensões biológica, psicológica, social e cultural. Além disso, trata dos processos e dificuldades de aprendizagem, bem como relacionados a pessoas com necessidades especiais. Essa linha foi escolhida em função da experiência da pesquisadora como docente de pessoas com deficiência intelectual há quase 20 anos na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e o interesse em estudar o desenvolvimento humano como um processo para toda a vida, relacionando educação e saúde.

A temática focalizada nesta investigação é a “A produção do bem-estar docente para a superação do mal-estar”. A partir da incursão nos pressupostos teóricos, interligados com os dados coletados na parte empírica, esse estudo pode contribuir para a sociedade. As questões da pesquisa se baseiam na verificação, a partir dos elementos que desencadeiam e produzem o bem-estar/mal-estar docente, de quais os indicadores de bem-estar docente podem ser identificados entre o grupo de professores pesquisados. Que estratégias de superação do mal-estar têm sido encontradas por esses professores? Que características pessoais apresentam o docente que está vivendo o bem-estar?

Assim, no que se refere ao mal/bem-estar docente, são elencados no estudo, numa sustentação teórica, os seguintes autores: Álvaro Marchesi (2008); Bettina dos Santos (2005, 2007, 2008, 2010), Carolina Sousa (2010), Carlos Hué (2008), Claus Stobäus (1984, 2000, 2005, 2007, 2008), Cora Fueguel (2005), Deolidia Martínez (1997, 2007), Enrique F. Abascal (2009), José Esteve (1994, 1995, 1999), Juan Huertas (2001), Juan Mosquera (1984, 2000, 2005, 2007, 2008), Justa Ezpeleta (1991), Maria Rosa Montoliu (2005), Saul Neves de Jesus (1997, 1998, 2001, 2002a, 2002b, 2007), Seligman (2004, 2005). Além desses pesquisadores, foram consultados bancos de dados de teses do Portal de

Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), revistas e artigos. Essas referências deram a base para esta pesquisa.

O interesse em realizar um estudo sobre o mal-estar e bem-estar docente surgiu desde o início da vida profissional da pesquisadora, pois percebia que a profissão era permeada por dificuldades e desafios que os docentes enfrentavam. Era visível a presença de um grande mal-estar docente, professores estressados, com dificuldades interpessoais e falta de motivação. Além disso, os docentes seguidamente entravam em licenças médicas e apresentavam dificuldades em lidar com as frustrações e pressões do dia a dia. A consequência disso, em muitos casos, era o abandono de sua profissão. Ficava evidente que a resiliência era muito necessária para enfrentar as dificuldades, envolvendo o cuidado e a construção de uma imagem positiva de si mesmo, sendo essas medidas a base para uma melhora na autoestima.

Por outro lado, havia muitos questionamentos que estavam presentes na prática da pesquisadora como docente e que mereciam reflexão. Um deles era por que um problema coletivo e social, que envolvesse todos os professores, sendo de seus interesses, poderia afetar pessoalmente um professor, desestabilizando seu equilíbrio emocional, enquanto outro encarava as dificuldades de forma positiva, com autorrealização, constituindo o bem-estar? Que características pessoais o professor que está vivendo o bem-estar apresenta? O que ele tem de diferencial? Esses questionamentos e inquietações foram o ponto de partida para realizar essa pesquisa.

Assim, esta pesquisa visa estudar o lado positivo da docência, ou seja, entender o bem-estar, perceber que existem indicadores, possibilidades, estratégias para se superar as dificuldades. Além disso, procura perceber as características pessoais de um professor que está vivendo o bem-estar, e, para isso, foi necessário perpassar os estudos pelo mal-estar e compreender no que consiste essa situação. Para melhor compreensão, constata-se a necessidade de conceituar a palavra “indicadores”, que, segundo Ferreira (2008), apresentam alguns significados como: *que indica, aponta, revela, menciona, sugeri, propõe, expõe e que lembra*. A intenção em usar a palavra “indicadores” é no sentido de apresentar propostas e

sugestões para se ter bem-estar na docência. Outro aspecto a destacar é que surgiu a oportunidade de participar de um intercâmbio, em 2009, na Argentina, na cidade de La Plata. O intercâmbio faz parte do Programa Binacional de Centros Associados de Pós-Graduação Brasil/Argentina, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES) e Secretaria de Políticas Universitárias do Ministério da Educação da Argentina (SPU). Com isso, foi possível ampliar a investigação, surgindo o interesse e a oportunidade de realizar uma análise de caso de professores dos dois países; um estudo comparado frente à questão do mal/bem-estar docente.

Os problemas que atingem a profissão docente não são algo novo, nem inédito, mesmo assim, continuam existindo e desgastando a imagem do professor. Este, ao receber tantas críticas da sociedade, perde o respeito perante pais e alunos. Nesse sentido, a problemática do mal-estar docente surge como um campo útil de investigação no sentido de buscar alternativas, fazer um trabalho preventivo para que não cheguem ao limite de suas forças, obrigando-se a se afastarem por motivos de saúde. Além disso, é possível gerar elementos de superação do mal-estar com o objetivo de crescimento pleno e a autorrealização para a constituição do bem-estar.

Percebe-se que no cenário contemporâneo, a cada dia aumentam as exigências de novas competências para o mundo do trabalho. É preciso dominar novas formas de aprender e de ensinar. O docente necessita de inovação, como, por exemplo, o uso de tecnologias de informática, além de ter que aprender a lidar com as dificuldades do seu cotidiano. O profissional da educação, antigamente, era uma fonte de saber valorizada pela sociedade, era aquele que transmitia a informação e cultura. Mas com a democratização do saber, seu status ficou ameaçado. Esse aspecto causa-lhe medo de que possa ser substituído pela máquina. Talvez, com o tempo, essa visão de perda esteja sendo superada, pois o papel do professor continua sendo importante na formação do estudante, embora seja necessária a sua atualização para acompanhar as mudanças exigidas pela escola.

As relações interpessoais, a competitividade entre seus pares e as relações com pais e alunos estão em conflito. Isso porque há falta de disciplina e limites de

alunos e pais, somado ao aumento das diversidades culturais dentro da sala de aula. Frente a isso, há também a desmotivação dos alunos, a falta de uma política salarial e de recursos. Esses são desafios, que a profissão docente necessita enfrentar. Na prática, presenciam-se sérias dificuldades de adaptação, de mudanças nos docentes para enfrentar esses desafios, afetando sua autoestima e seu equilíbrio.

Na profissão docente há a presença de duas situações: o bem-estar e o mal-estar. O primeiro retrata a realização profissional, tornando a profissão docente belíssima: o professor comprometido, feliz, ensinando e aprendendo com prazer; por outro lado, o segundo pode transformar-se numa relação destrutiva, afetando o professor e o aluno, levando-o a adoecer, ficar esgotado e estressado, o que pode ocasionar o abandono da profissão.

Essas situações são frequentes em diversos países, tendo como forte presença e influência o mal-estar do docente no universo escolar. Embora essa situação se apresente com uma aparência de unidade, de harmonia e de bem-estar, a realidade é contraditória, pois existe um grande mal-estar manifestado no seu cotidiano.

Os autores Kornblit e Diz (1993) enfatizam que os docentes se encontram numa autêntica crise de identidade, destilando sentimentos contraditórios sobre o sentido de seu trabalho. Há um desconcerto generalizado sobre os objetivos, conteúdos e métodos de ensino; além disso, existe uma pobre valorização material e um escasso reconhecimento social de seu trabalho, o que ocasiona um mal-estar docente.

A conceituação do mal/bem estar encontra-se presente em algumas obras. Para Jesus (2007), os professores são os profissionais que possuem mal-estar mais elevado. Este se conceitua a partir da realidade apresentada, como: a insatisfação profissional, o stress, o absenteísmo, o baixo empenho profissional, o desejo de abandono da profissão docente e, em estados mais graves, a depressão. Além disso, o autor aponta estratégias para superar o mal-estar e construir um bem-estar. Ele sugere, inicialmente, que a pessoa necessita reconhecer a existência do mal-estar em si, compreendendo os sintomas e identificando os fatores que contribuem para tal situação, e, por fim, desenvolver programas personalizados para a sua

redução. O trabalho em equipe e a formação docente podem ser formas para saber lidar com o stress e constituir o bem-estar. Ou seja, é importante o professor utilizar estratégias para enfrentar as dificuldades e as exigências profissionais, tornando-se uma pessoa resiliente, motivada e mais feliz.

Segundo Sousa (2010), resiliência é a possibilidade de desenvolver capacidades necessárias para se sobrepor às adversidades cotidianas, superando-as e transformando-as em diferentes níveis de construção de uma vida pessoal e profissional significativa, saudável e construtiva. Já a motivação, para Hué (2008), é a força que move a pessoa, é o fator determinante para realizar seus objetivos.

Antigamente, quando se pensava em motivação, faziam-se relações com elementos externos ao sujeito (motivação extrínseca). Com o avanço dos estudos, verificou-se que a ação do ser humano está relacionada com motivos internos (motivação intrínseca), sofrendo a influência dos motivos externos. A motivação significa um processo complexo que envolve motivos internos e a colaboração de motivos externos, a partir das relações interpessoais.

Os autores Santos, Antunes e Schmitt (2010) salientam que é necessária uma efetiva ação docente que objetive a promoção do ser humano, desde a sua conscientização até a transformação social. Ela, dessa forma, perpassa a autoformação, consciente da necessidade de automotivação, estando estas ligadas ao comportamento humano.

Outro aspecto a destacar é a importância do trabalho coletivo, em equipe, a fim de que haja crescimento profissional e de autorrealização. Assim, há o envolvimento em um trabalho de constante reflexão e de possíveis soluções de problemas.

As tarefas realizadas em equipe na busca de possíveis soluções para situações-problema comuns do ambiente educativo podem representar uma alternativa de valorização profissional. Da mesma forma, a promoção de espaços interativos entre os docentes, que proporcionem um autoconhecimento, pode contribuir para a construção da autoeficácia, da autoconfiança e da valorização de certas características pessoais perante o grupo (SANTOS, ANTUNES, SCHMITT, 2010, p.28).

As políticas públicas de formação do professor são importantes para se ter uma educação de qualidade e o bem-estar docente, pois tanto a formação inicial

como a continuada são fatores significativos para a sua construção pessoal e profissional. O profissional da educação não pode parar no tempo, achando que o conhecimento está acabado. Estudar e confrontar é preciso, e querer mudar também. A mudança é possível, mas não se pode ficar esperando por políticas públicas, é necessário buscar novos conhecimentos e pesquisas para refletir sobre práticas, posturas e atitudes em relação à vida, com compromisso, mostrando ser possível fazer a diferença e acreditando que vale a pena ser professor. Para mudar é preciso conhecer.

Com isso, houve o interesse de pesquisar e fazer um aprofundamento sobre o mal-estar e o bem-estar docente, com reflexão, crítica, sustentada pela pesquisa científica, pois no cenário contemporâneo, cada vez mais, é fundamental buscar novas formas de aprender, pesquisar para identificar os problemas educacionais e a busca de indicadores para o bem-estar. Como consequência dessa busca, há uma produção científica, balizando a qualidade e excelência na área do conhecimento.

2 AMPLIANDO O CONHECIMENTO: REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico sobre o qual foram embasados os temas mal-estar, bem-estar docente, formação docente e políticas públicas no Brasil e na Argentina será apresentado a seguir. Na atualidade, o aparecimento do mal-estar no âmbito profissional torna importante uma discussão para que se possam fazer reflexões sobre o assunto, especialmente entre aqueles que atuam nas áreas da educação e da saúde. Estudos demonstram que são os profissionais que desenvolvem sua ação laboral nestas áreas os que mais são acometidos pelo sentimento de mal-estar (ESTEVE, 1994; JESUS, 1998, 2001).

Esses temas estão presentes em discussões na sociedade, sendo uma preocupação mundial, pois o mal-estar na docência está ocasionando efeitos negativos, afetando a personalidade do professor e interferindo na sua prática. Embora os problemas que atingem a docência sempre tenham existido, manifestando-se de alguma forma, hoje há uma maior preocupação devido ao crescimento dessa situação. Por outro lado, mesmo sabendo que o mal-estar docente é um tema bastante complexo, existem tentativas de mudar esse quadro, sendo necessárias algumas mudanças para alcançar esse fim.

Nos textos abaixo, é apresentada a realidade brasileira e a argentina referente ao mal-estar, bem-estar, formação docente e suas políticas públicas a partir de alguns teóricos e pesquisadores. O estudo é baseado numa perspectiva otimista, de possibilidades de um bem-estar integral, interligando um bem-estar pessoal e profissional, tentando esclarecer conceitos e algumas propostas para o docente sentir-se mais feliz, constituindo o seu bem-estar.

2.1 MAL-ESTAR DOCENTE

Os debates sobre bem-estar e mal-estar começam a se intensificar mundialmente a partir da década de oitenta. Os estudos realizados por Esteve

(1999) são considerados referências aos temas, sendo uma preocupação internacional que não se limita apenas aos países não desenvolvidos.

O mal-estar é um assunto que não é inédito, mas que ainda requer pesquisas, pois esse problema continua existindo, trazendo consequências graves ao professor, ao estudante e à sociedade. Jesus (1998, 2001, 2002b) desenvolve muitas investigações, direcionando seu olhar para o bem-estar na docência e suas inter-relações com a gestão do *stress*, a motivação docente, os processos da formação inicial e continuada, as práticas educativas e a indisciplina dos alunos.

No panorama brasileiro, podemos destacar como principais referências os estudos realizados pela Prof^a. Dra Bettina Steren dos Santos, orientadora desta dissertação, Prof. Dr. Juan Mouriño Mosquera e Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus, os quais integram a discussão sobre mal/bem-estar docente e motivação.

Na revisão do conceito sobre mal-estar, de acordo com Mosquera e Stobäus (2000), ele aparece como um conjunto de reações adversas que repercutem negativamente em toda a personalidade dos professores. Estas advêm das rápidas mudanças sociais, sobre as quais os docentes não têm controle e nem compreensão. Conseqüentemente, eles passam a se sentir acossados, na medida em que não encontram estratégias convenientes de enfrentamento.

Esteve (1999), um dos pioneiros a definir o mal-estar docente, o caracteriza como sendo um sentimento resultante dos efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. Os docentes encontram-se num cenário com muitos desafios e exigências, assumindo responsabilidades às quais, muitas vezes, não conseguem corresponder. Por isso, desenvolvem sintomas que podem se manifestar através de desmotivação, *stress*, irritabilidade, ansiedade, cansaço. Quando existe um envolvimento afetivo em que há um desgaste emocional extremo, o professor desiste de lutar, e quando não aguenta mais, entra em estado chamado Burnout.

Burnout foi o nome escolhido, em português, para definir a situação do professor, que significa "perder o fogo", "perder a energia" ou "queimar completamente" (numa tradução mais direta), exaustão. Esta síndrome afeta profissionais que entram em contato direto com outras pessoas. Codó e Menezes

(1999) apontam como clientela de risco os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários. A Síndrome de *Burnout* é definida como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos (Maslach e Jackson, 1981 apud Codó e Menezes, 1999). Esse é um problema que está ocorrendo com frequência no magistério, devido ao excesso de tensão e atenção exigida, levando a um desgaste muito grande do docente, em muitos casos, levando-o à desistência da profissão. A ideia se completa com as palavras de Codó e Menezes (1999, p. 254): “A Síndrome de *Burnout* vai avançando com o tempo, corroendo devagar o ânimo do educador, o fogo vai se apagando devagar, é a resposta do stress laboral crônico”. *Burnout* é uma desistência do trabalho, mesmo estando nele. Envolvido numa situação de trabalho que não pode suportar, mas, ao mesmo tempo, da qual não pode desistir, retira-se, sendo uma maneira de abandonar o trabalho, apesar de estar no posto. Na prática, o docente está presente em sala de aula, mas não há interesse algum.

A Síndrome de *Burnout* envolve três aspectos: a exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. Codó e Menezes (1999) esclarecem que o primeiro é quando os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos em nível afetivo. Ficam com a energia e os recursos emocionais esgotados, estando em contato diário com os problemas, com sobrecarga e tensão emocional. No segundo, a pessoa desenvolve sentimentos e atitudes negativas e de cinismo em relação às pessoas do seu trabalho. Ele desenvolve uma insensibilidade frente aos outros, uma rigidez afetiva. No terceiro há uma tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para a realização das atividades e o atendimento ou contato com as pessoas de seu convívio profissional, redução da competência, do sucesso e da organização.

Codó e Menezes (1999, p. 242) esclarecem que “um trabalhador que entra em *Burnout* assume uma posição de frieza frente a seus clientes, não se deixando envolver com seus problemas e dificuldades”. As relações interpessoais são cortadas, como se ele estivesse em contato apenas com objetos. A relação torna-se desprovida de calor humano, além de uma grande irritabilidade. Esse quadro torna-se difícil para um processo de ensino e de aprendizagem.

Mosquera e Stobäus (1984), ao mencionar as exigências que são feitas ao docente, enfatizam as competências de ordem cognitiva, as relações de afetividade e relações humanas, as habilidades técnicas, culturais, éticas, didático-pedagógicas.

É possível identificar que, nas últimas décadas, houve uma transformação do mundo nas áreas tecnológicas, científicas, econômicas, políticas, sociais e culturais. O conhecimento e a informação têm ocupado funções sociais e econômicas, o avanço das tecnologias de informações e comunicações tem facilitado a produção e o movimento de informações. Isso são fatores que exigem dos profissionais mudanças e atualizações, como, por exemplo, o domínio das tecnologias da informática. Alguns professores têm utilizado com harmonia as vantagens que oferecem os novos agentes da tecnologia, enquanto que outros mantêm a ideia tradicional, ignorando a força de penetração e o interessante potencial educativo que os canais de informação poderiam oferecer ao seu serviço. Vale ressaltar que os docentes necessitam criar propostas pedagógicas que venham ao encontro dos interesses dos alunos.

Santos e outros (2005) mencionam como mal-estar docente o medo frente à informática, pois ele pensa que pode ser substituído por ela. Além disso, destaca a existência da falta de tempo para a sua capacitação em aprender a lidar com as tecnologias. Na prática, muitos professores apresentam um comportamento de indiferença frente ao uso da informática no ensino, talvez pelo desconhecimento e também por experiências negativas no uso das tecnologias, apresentando dificuldades em entendê-las. Para o professor avaliar se o uso do computador está ou não contribuindo para a aprendizagem do estudante, é necessário conhecer as modalidades da informática, internet, multimídia e entender quais são os recursos que a informática oferece para a aprendizagem.

Merazzi (1983 apud ESTEVE, 1999) indica três aspectos a serem considerados frente à questão do mal-estar docente: 1) a *evolução e a transformação dos agentes tradicionais de socialização* (família, convivência social, grupos sociais), os quais passaram suas responsabilidades educativas para as instituições de ensino, enfatizando-se a alteração no modelo familiar e o papel da mulher na família. Na prática, a família tem abandonado as suas funções, sobrecarregando as instituições escolares com mais encargos. 2) a *mudança no*

modelo pedagógico desenvolvido pelas escolas, antes concentrado na transmissão do conhecimento e nos valores sociais, atualmente, formador de agentes de socialização. e c) a *necessidade de se definir a função da instituição escolar e dos valores que o professor deve transmitir*, já que, antes, a escola estava agregada à sociedade e afinava-se com ela em termos de formação, valores, atitudes, tendo uma ação, uma concordância entre essas duas entidades, consenso que hoje já não é o mesmo.

Jesus (1998, p. 61) explica que o sentimento de mal-estar é a última etapa de um processo. Ele explicando tal processo da seguinte maneira: primeiro, “[...] as exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do professor, provocando *stress* [...]”; segundo, “[...] o professor tenta corresponder a essas exigências, (*eustress*) aumentando o seu esforço [...]”; [grifo do autor] e, finalmente, o mal-estar propriamente dito (*distress*). Devemos diferenciar entre o *distress*, que é a má adaptação do professor aos potenciais fatores de mal-estar, é a exaustão, tensão muito elevada; e *eustress*, que é a otimização do seu funcionamento adaptativo face a fatores do mal-estar (Martinez, 1989 citado por Jesus, 1998). Nesse sentido, a exigência de fatores de stress tanto pode constituir um problema como um desafio para o professor. A amplitude do mal-estar depende das estratégias de *coping*¹ que o docente emprega, sendo que estas estão relacionadas à sua personalidade, podendo ser divididas em três grupos: estratégias de confronto ou de controle, estratégias de escape e estratégias de gestão dos sintomas. As primeiras referem-se a uma orientação do professor para a resolução dos problemas profissionais (por exemplo, dedicar mais tempo e energia a fazer o trabalho); as segundas referem-se a uma atitude de afastamento ou de adiamento relativamente ao confronto com as situações-problema (por exemplo, separa-se tanto quanto possível das pessoas que criaram esta situação); e as terceiras não têm relação direta com os problemas da vida profissional do professor, passando por ocupação de tempos livres (por exemplo, dormir, praticar esportes, procurar a companhia de amigos). Cabe a cada pessoa optar pela estratégia de *coping* mais apropriada ao seu perfil e à circunstância a encarar.

¹ Formas de lidar com situações problemáticas e resolver os problemas (JESUS, 1998).

Antigamente o professor era a fonte de saber mais valorizada, uma enciclopédia ambulante e tinha status; hoje ele está ameaçado pela perda do respeito dos pais, alunos e sociedade. A docência desgastada causa insatisfação nos professores, descontentamento nos alunos, improdutividade, e conseqüentemente a má qualidade no ensino.

O profissional docente se aflige com a falta de valorização social da “Profissão Professor”. A situação se reflete na transformação dessa profissão, que passou de uma atividade tranquila, dedicação calma ao cultivo da ciência e de relações cordiais, para uma profissão pouco compreendida, muito menos ainda reconhecida na sua importância. Além disso, a função docente sofreu um alargamento devido à transformação que a escola vem sofrendo com a massificação, diversidade cultural e social, aumentando suas responsabilidades.

É importante destacar a ideia de LOUREIRO (2001), o qual diz que, diante do alargamento das funções do docente, sua profissão passou a ser de ensino e de cuidados.

A docência sempre foi uma atividade intelectual e uma atividade técnica; uma atividade moral e relacional. A construção da escola de massas aumentou a importância das dimensões morais e relacionais da atividade docente e acentuou o seu caráter de profissão de ajuda (LOUREIRO, 2001, p. 8).

Complementando a ideia do autor, necessário esclarecer que o alargamento da função do docente foi um processo gradual, que foi sendo incorporado à sua prática em relação aos alunos. Ele passou a ter outras atividades e responsabilidades, como o atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, com dificuldades de aprendizagem, problemas de conduta, atendimento aos pais dos alunos, integrando em termos curriculares uma responsabilidade de manejo e de metodologias diversificadas para atender as diversidades sociais e culturais, almejando o sucesso educativo para todos e para cada um. Toda essa responsabilidade causou uma grande tensão nos docentes, pois a escola atual é muito diferente e mais complexa do que aquela na qual eles estudaram e se formaram.

Quanto ao aspecto da profissão docente, Jesus (2002a) destaca que é preciso acabar com as crenças de que “ser professor” é dom pedagógico, uma

questão de ter jeito. Ao contrário, existem competências psicológicas e pedagógicas para serem ensinadas e aprendidas através da capacidade específica e da prática profissional, pois no início da carreira o professor pode ser menos eficaz. A competência se adquire com o tempo através dos acertos e dos erros, os quais são construtivos para que ele adquira experiência e aprenda a trabalhar com tanta diversidade cultural, social e afetiva.

Esteve (1994) menciona outros fatores geradores de mal-estar. Os fatores de primeira ordem são aqueles que incidem diretamente na ação do docente, internos à sala de aula, limitando e gerando tensões e sentimentos de caráter negativo em sua atividade diária. Na prática, existe uma contradição, pois os professores necessitam inovar suas metodologias de ensino, mas como fazer isso se não possuem recursos materiais para tal? Ou seja, existem carências de recursos materiais, e os que as escolas dispõem estão ultrapassados, desatualizados e em condições deficientes para que seja feito um bom trabalho. Essas situações estão presentes diariamente na realidade brasileira e argentina, pois o professor precisa fazer milagre com o pouco que possui. Muitas vezes necessita usar recursos próprios para comprar o material necessário a fim de realizar alguma atividade em sala de aula ou recorrer aos pais dos alunos. Nas palavras dos autores:

Estado ya desresponsabilizado hace mucho tiempo de estos elementos, la provisión se realiza naturalmente a través de cooperadoras, donaciones o por el próprio maestro que los compra o los construye, con materiales de descarte o con elementos que también adquiere por su cuenta. (MARTÍNEZ, VALLES E KOHEN, 1997, p.65).

Outro fator gerador de mal-estar nos docentes é a violência nas instituições escolares, depredações, roubos, problemas sexuais, de drogas e agressões físicas. Esteve (1994) relata que num colégio público de Madrid ocorreu uma situação de violência, causando mal-estar docente. Esse colégio havia conseguido melhorar suas instalações e foi assaltado três vezes em pouco mais de um mês, o que dificultou não só as inovações pedagógicas empreendidas, como também a ilusão, o esforço e as horas extras de dedicação dos professores. Fato semelhante ocorreu em uma escola estadual de Porto Alegre, que, num curto período, foi roubada mais de uma vez. Foram levados muitos equipamentos e materiais conquistados pela

comunidade escolar, que havia organizado atividades sociais visando recolher fundos para investir na melhoria das condições do trabalho docente.

Problemas de violências nas escolas são fatos existentes não só no Brasil, mas um problema internacional, com agressões físicas entre alunos e até professores. As escolas da Argentina também estão vivendo estas situações de violência, problemas de agressões físicas de alunos e pais (EZPELETA, 1991). Na leitura de Llanos (2005), percebe-se a existência de um desgaste profissional que afeta os docentes na Argentina, os quais lidam diariamente com o problema da violência. Além disso, as condições de trabalho são insatisfatórias, desde a infraestrutura em que desenvolvem a sua prática, o pouco reconhecimento social e as condições econômicas precárias.

Llanos (2005, p.60) destaca que o desgaste profissional é um problema que afeta a saúde física e mental, relacionado aos conceitos de bons e maus tratos no sistema escolar. “No contar con las condiciones apropiadas para el desempeño profesional lleva a los docentes a sentirse injustamente tratados, o mal-tratados, es decir, de algún modo victimizados por el sistema”. Já Esteve (1994) relaciona o problema do aumento da violência nas escolas europeias com o da escolaridade obrigatória. O argumento que utiliza é que os jovens em idade de trabalhar se veem forçados a estudar contra a sua vontade e, por isso, acabam exteriorizando suas imposições de forma agressiva contra a escola.

Outro fator causador de mal-estar é o acúmulo de exigências ao professor. Esteve (1994) explica que o esgotamento aparece como consequência do mal-estar, este como conjunto de situações negativas que o afetam, tanto no fator social quanto no psicológico. Vale ressaltar que o docente está com acúmulo de trabalho e falta de tempo para realizar as atividades com qualidade. Além disso, ele precisa manter a disciplina em classe, atender as salas de aulas numerosas com diversidades de alunos (alunos com problemas de drogas, familiares, dificuldades de aprendizagem, problemas de condutas, psíquicos e deficientes). Além disso, muitos alunos necessitam de atendimento individualizado por serem mais lentos, e o professor precisa ainda atender aqueles mais rápidos.

Embora a educação inclusiva esteja amparada por documentos nacionais e internacionais que orientam o processo de inclusão, para a maioria dos

administradores, ela está associada à expansão da matrícula. Isso está traduzido, estatisticamente, pelo aumento das vagas nas escolas, ou pelo número de alunos portadores de deficiência nas turmas do ensino regular, sem a ênfase necessária à qualidade de resposta educativa da escola.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais exige uma mudança estrutural, fomentando transformações na escola, no que diz respeito à estrutura pedagógica, currículo, planejamento diário e espaço físico, mudança de mentalidade, como um todo, família, educador e escola. E o professor necessita ter apoio de todos os setores da escola, mas, na prática, isso não está ocorrendo, e, como consequência, a inclusão está gerando mal-estar nos docentes, pois não possuem capacitação e especialização para atender alunos com necessidades especiais, tornando a inclusão uma exclusão.

De acordo com o pensamento de Birgin (1999), existe a necessidade de reinventar a escola, junto com o trabalho dos docentes e também ampliar perspectivas, confrontar ideias, construir espaços públicos para o comum e o diferente. Sobretudo, é fundamental recuperar a paixão e a confiança de que é possível construir um mundo mais justo.

Outra questão a se ressaltar é o fato de o docente ter que realizar trabalhos burocráticos exigidos pela instituição escolar, roubando tempo da tarefa principal, que é o ensino. Na realidade argentina, os docentes trabalham em muitas escolas, passam a maior parte de seu tempo em deslocamento, chegando cansados ao seu destino. Isso leva o profissional ao esgotamento, desânimo, desencanto e desesperança (EZPELETA, 1991).

As escolas, devido a problemas de falta de recursos financeiros e materiais, realizam eventos sociais para arrecadar fundos, com isso, o docente muitas vezes envolve-se na organização de atividades e eventos sociais para colaborar com a instituição, acarretando mais atividades na sua função.

Esteve (1994) fala que o mal-estar concretiza-se num absenteísmo, pedido de licenças médicas devido ao aumento de stress ou enfermidades mais ou menos fingidas para abandonar momentaneamente a docência, mas por últimas, enfermidades reais, neuroses ou depressões mais ou menos graves.

O stress faz parte do dia a dia, mas quando as exigências são intensas, prolongadas ou imprevisíveis, ou quando o sujeito não possui competências apropriadas para lidar com essas exigências, surgem os sintomas de mal-estar (JESUS, 2002a). Sabe-se que o stress, em doses pequenas, dá energia, vigor, coragem, força, vontade de fazer coisas novas; o segredo está em dominá-lo e não ficar sob seu comando. Se isso acontecer, o mal-estar é a resposta, que pode ocorrer quando as capacidades ou competências de resiliência se revelam inadequadas.

O stress pode ser um dos maiores fatores de risco para a vida e para qualidade do viver de todos, adultos ou crianças. A pessoa estressada não se sente bem, não consegue produzir de acordo com seu potencial, não interage com as pessoas ao seu redor como gostaria, não ama com a liberdade necessária para alcançar metas difíceis, corre um grande risco de adoecer e pode morrer antes da hora (LIPP; NOVAES, 2000, p.9).

Esteve (1994) indica fatores de mal-estar de segunda ordem, sendo estas as condições ambientais, contextuais que exerce a docência, ou seja, os relacionados com o contexto externo à sala de aula e à escola. A ação desses fatores é indireta ao professor, mas afeta a sua eficácia, diminuindo a motivação, aplicação e esforço no seu trabalho. É importante ressaltar que, muitas vezes, a profissão docente está sendo contestada pela sociedade, pois esta desconfia do seu engajamento, formando uma má imagem, criando estereótipos negativos do docente, não o valorizando. Dejours (1994 apud Lemos, 2005, p.5) afirma que

[...] No trabalho do professor existe uma exigência de responsabilidade que deve ser compensada pelo reconhecimento do trabalho. Se o docente não percebe o reconhecimento de seu trabalho, a responsabilidade exigida passa a ser percebida como uma sobrecarga geralmente experimentada como um conflito, que repercute negativamente na sua saúde.

Assim, no cenário contemporâneo têm ocorrido grandes modificações que exigem dos docentes atualizações e construção constante de conhecimentos, tendo que criar estratégias para solucionar o mal-estar. Segundo Esteve (1994), é preciso, primeiramente, partir das deficiências e lacunas que existem na formação inicial dos futuros docentes, retificando enfoques e criando novos modelos de formação que evitem consequências negativas.

Com isto, é necessário buscar uma maior adequação da formação inicial dos professores, levando em conta as modificações no contexto social, as relações interpessoais e os problemas de ensino. Se não houver as modificações desde a formação inicial, quando o professor chegar a sua primeira prática, irá confrontar-se com um mundo totalmente desconhecido, tendo dificuldades de enfrentar os problemas.

Esteve (1994) salienta ainda a importância da substituição dos enfoques normativos pelos descritivos na formação inicial dos professores. Os enfoques normativos nos programas de formação inicial dos professores estão orientados por um modelo de professor “eficaz ou bom”. Assim, são construídos padrões, modelos, normas, de como “deve” ser um professor, como ele “deve” pensar, o que “deve” evitar para estar adequado ao modelo normativo. Ao contrário, o modelo descritivo parte da ideia da própria ação-reflexão do docente.

O autor ainda retrata que enfatizar modelos normativos na formação inicial tem graves efeitos negativos sobre a personalidade do professor, constituindo uma fonte de ansiedade em seu trabalho profissional. Ele se culpa constantemente, porque no modelo normativo existe um perfil de professor ideal e muitas vezes ele não consegue se adequar a esse modelo, gerando uma crise de identidade profissional ou tentando criar uma falsa imagem de um professor ideal. Essa situação causa uma destruição de seu autoconceito, por não responder à imagem de um professor ideal. Nos modelos normativos, o único culpado é o professor, sendo responsável pela sua eficácia, ou seja, se não obtém sucesso no ensino é porque não é bom.

Por outro lado, Esteve (1994) mostra que, nos modelos descritivos, o êxito da docência depende de uma atuação correta do professor, que responda aos conjuntos de condições que influem a interação aluno-professor. Este, diante de um fracasso, pensa que deve corrigir sua atuação, estudando a realidade em que está ensinando. Se utilizar modelos normativos, o profissional, diante de um problema, fica bloqueado no reconhecimento de suas limitações, se autculpando por não corresponder ao ideal que interiorizou durante a sua formação inicial.

Outras estratégias a considerar para evitar o mal-estar docente é investir na formação continuada do professor. Com isso, ele irá ter um espaço e tempo para

poder comunicar-se com seus colegas, expressando suas dificuldades e limitações, fazendo trocas de experiências, melhorando a relação com os colegas, visto que muitas vezes são conflituosas, de competitividade. Isso ajudará o professor a não ficar isolado em seu contexto, trabalhar numa visão de coletividade. Esteve (1994, p.50) diz que “el aislamiento lleva a la acumulación de problemas sin resolver y favorece la aparición de otro de los obstáculos más importantes para la autorrealización del profesor: la inhibición y la rutina”. Na prática, há um grande isolamento dos professores, grandes dificuldades de realizar um trabalho em equipe. Marchesi (2008) sugere que o trabalho em equipe exige uma colaboração do grupo de professores, sendo o primeiro passo para uma atividade educativa equilibrada e eficaz. O passo seguinte supõe a existência de um projeto que envolva vários professores, levando-os a se encontrarem para refletir, aprender juntos e, às vezes, tomar decisões. A colaboração e o trabalho em equipe é fator que contribui para manter o ânimo dos docentes, uma vez que facilita a confiança e o apoio mútuo.

De acordo com o autor:

É complicado navegar pelas turbulentas águas da educação apenas com as próprias forças. Ainda é difícil quando vários buscam soluções de forma conjunta. O trabalho em comum servirá de ajuda não só para encontrar alternativas diante das dúvidas e dos problemas existentes, mas também para tomar decisões e iniciativas com maior segurança (MARCHESI, 2008, p.90).

A autorrealização do professor supõe uma inovação educativa e esta é praticamente impossível sem comunicação com os colegas. Ela não se reduz somente à formação no nível dos conteúdos acadêmicos, mas também abrange os problemas metodológicos, organizacionais, pessoais e sociais.

Esteve (1995) faz referência aos programas e técnicas de formação docente como sendo melhorias importantes frente ao mal-estar do professor, mas não se poderá pôr fim ao problema sem que a sociedade reconheça e apoie o seu trabalho. Ao se referir a isso, o autor esclarece:

A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável (ESTEVE, 1995, p.120).

Diker e Terigi (1997) pontuam que, na Argentina, existe um vazio frente à questão da formação continuada dos docentes, atribuindo uma desconexão das instituições formadoras com a realidade das escolas. Além disso, há falta de instrumentalização dos próprios formadores para propor modos de abordagens de problemáticas específicas quando estas se apresentam nos espaços de formação. Os autores citam como causas de não haver formação continuada a falta de tempo e dinheiro, pois os docentes sentem-se cansados, sobrecarregados de atividades, com muitas responsabilidades, preenchendo completamente sua carga horária, devido à necessidade financeira. Esse fato também está presente na realidade brasileira, pois professores da rede pública estadual necessitam ampliar sua carga horária, chegando muitas vezes a 60 horas semanais, isso no intuito de melhorar seu salário.

Toda essa sobrecarga tem efeito negativo nas condições profissionais docentes, atinge a personalidade do professor, gerando insatisfação, tristeza, descompromisso, desmotivação, esgotamento, stress e ansiedade.

Na Argentina, há um alto índice de licenças médicas. 60% dos trabalhadores que estão em licença psiquiátrica são professores (SUAYA, 1999), os quais deparam-se com sentimentos de desvalorização, baixa autoestima, decepções frente ao fracasso das expectativas da carreira docente. Além disso, destaca-se a crise de identidade, com prevalência de depressão e como consequência, acontecem as licenças psiquiátricas. Morduchowicz (2003) esclarece que poucos docentes na Argentina devem estar satisfeitos com as atuais estruturas salariais. E que uma grande quantidade de estudos mostram que eles ajustam seus comportamentos conforme os incentivos existentes em seu trabalho.

A Organização Internacional de Trabalho realizou um estudo sobre a evolução dos salários dos docentes do setor público, mostrando que a Argentina está entre os três países da América Latina com maior deteriorização salarial da categoria (BIRGIN, 1999).

Assim como no Brasil e na Europa, a Argentina passa pelas mesmas crises educativas e institucionais, com necessidades de mudanças no ensino devido aos avanços das novas tecnologias; além disso, mudanças na aposentadoria têm incidido negativamente na motivação e nas expectativas e sentido de finalização de

carreira docente. Fueguel, Montoliu (2005) enfatizam que os professores na Argentina, quando se aposentam, ficam com seus salários reduzidos, não sendo os mesmos do professor que está na ativa.

Santos, Stobäus, Mosquera (2007a) retratam como causa do mal-estar a deficiência na posição do estado e planos de governo, pois há um desconhecimento dos princípios filosóficos sólidos sobre a imagem de ser humano, faltando uma filosofia de educação, que olhe o conhecimento como real valor para modificar o mundo.

Complementando as ideias:

As administrações educacionais devem ser conscientes de que o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino dependem de que os professores se sintam compreendidos, valorizados e apoiados e precisam destinar os meios para atingir o objetivo (MARCHESI, 2008, p.122).

Ressalto a importância de os gestores investirem na pessoa do professor, na sua formação continuada, objetivando um bem-estar docente, e, conseqüentemente, uma qualidade na educação.

Os aspectos indicados pelos autores Santos, Stobäus, Mosquera (2007a) referentes à falta de apoio dos governos, são retratados nas condições atuais dos professores da Argentina e do Brasil, sendo citados pelas referências pesquisadas.

Políticas públicas educativas implantadas em alguns sistemas educativos do Brasil mostram como consequência o mal-estar docente. Em algumas cidades brasileiras foram feitas reformas frente às questões de aprovação do aluno, ou seja, implantada a progressão continuada, através de sistemas de ciclos. Diante disso, os estudantes não podem ser reprovados e avançam de ano-ciclo sem resgatar suas dificuldades. Essa questão é importante de ser discutida, porque é um causador de mal-estar docente, pois o fracasso do discente em não aprender recai sobre o professor, incriminando-o pelo fraco desempenho dos estudantes.

Os índices de baixo desempenho dos alunos brasileiros são divulgados pela imprensa, mídia e pelo próprio governo, culpando os professores. O fato é que governos implantam medidas sem levar em conta que a escola torna-se um ritual vazio, um tempo morto, em que basta permanecer na sala de aula pelo tempo

requerido, para que no final ele ganhe um certificado. E como diz Souza (2007), essa situação é mais um dos fatores que causam depressão nos professores.

Os docentes são trabalhadores que vivem em constante luta por melhores condições de trabalho e não são correspondidos pelo governo. Atualmente, são 900.000 docentes na Argentina, sendo um dos setores que têm mais trabalhadores, perdendo apenas para o comércio. O Brasil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2003), tem 2,6 milhões de professores. Os docentes argentinos, nos últimos 25 anos, são os trabalhadores que mais lutam, em diferentes momentos e distintas formas de lutas. Os professores vêm sofrendo uma descapitalização, perdendo salários, condições de trabalhos há muitos anos (VICENTE e FÉLIZ, 2008).

Na Argentina, falando especificamente da cidade de La Plata, que é a capital da Província de Buenos Aires, existem muitos sindicatos de professores. Bem diferente do Brasil, mais especificamente do Rio Grande do Sul, onde existe apenas um sindicato representando os professores e funcionários de escola pública, chamado Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS).

Os sindicatos da Argentina, das escolas públicas provinciais, são chamados de Grêmios dos Docentes, com participações e expressões de correntes antiburocráticas, alternativas, de esquerda. Esses Grêmios têm como principal tarefa converter o campo educativo em um movimento social, existindo muitas divergências entre eles, fato semelhante à realidade do RS, pois existem dentro do CPERS muitos desacordos políticos, ocasionando um enfraquecimento da categoria dos professores.

É necessário criar alternativas para superar esse mal-estar dentro do contexto escolar, mudando a maneira de ver o ser humano, de modo a enxergar o que há de positivo na pessoa, contemplando a saúde e não a doença. Além disso, é importante refletir sobre a forma de lidar com as dificuldades, os mecanismos defensivos para enfrentar o mal-estar, ou seja, desenvolver capacidades positivas mais resistentes às adversidades da vida, constituindo o bem-estar pessoal e profissional.

2.2 BEM-ESTAR DOCENTE

Este capítulo retoma o objeto de pesquisa: Por que um problema coletivo e social que envolve todos os professores, sendo de seus interesses, pode afetar pessoalmente um professor, desestabilizando seu equilíbrio emocional, enquanto outro encara as dificuldades de forma positiva, constituindo o seu bem-estar? Para tentar esclarecer esse questionamento, serão utilizados alguns referenciais teóricos referentes à questão.

A sociedade vive sob o prisma da dualidade, bom/mau; feio/bonito, bem/mal, resultando num mundo de polaridades, um lado positivo e um outro negativo. É fundamental aprender a administrar, no dia a dia, esta dualidade para encontrar um ponto de equilíbrio. Na profissão docente, é notória esta ambiguidade, pois um lado traz felicidade, realização, envolvimento, comprometimento, e o outro, tristeza, conflitos, baixa autoestima, stress. Nesse capítulo será tratado o lado positivo: o bem-estar docente.

Tentando elucidar melhor o conceito de bem-estar, Mosquera e Stobäus (2000) traz o conceito de bem-estar na docência referindo-se à própria motivação e realização do professor, quer na dimensão pessoal, quer na dimensão profissional. Eles esclarecem que dois momentos existenciais respondem por níveis elevados de bem-estar: formação docente e sentido profissional. Para Jesus (2002a), é traduzido através da motivação e a realização do professor, em virtude de competências (resiliência) e de estratégias que o professor desenvolve para conseguir enfrentar as dificuldades e as exigências.

Apesar de muitos enfoques e interpretações sobre o conceito de motivação, esta é definida para Huertas (2001) como uma energia psíquica, um processo que precede a ação humana, intrínseco ao organismo, quando o interesse é pela tarefa como um fim e não um meio para alcançá-la. Por outro lado, é extrínseco quando o interesse é pelo resultado, e a tarefa é vista como um meio.

Para Santos e Antunes (2007b, p. 159):

A motivação do indivíduo pode-se revelar nos motivos intrínsecos, mas se articula e apresenta vínculos e ligações com os motivos externos, a partir dos motivos internos que foram sendo efetivados nas mais distintas

relações. Ora interpessoais, socialmente efetivadas, ora intrapessoais, posteriormente internalizadas. Um movimento que pode ser renovado a cada nova proposta motivacional externa, por exemplo, em renovadas práticas educativas.

A ação de cada indivíduo é resultante de influências genéticas, cognitivas, afetivas, sociais, históricas e culturais próprias. Essa compreensão também está ressaltada nas palavras de Santos e Antunes (2007b, p. 159), quando afirmam que:

O singular em cada pessoa é definido tanto pela diversidade individual, correspondente a cada sujeito, bem como pela diversidade contextual [...] Assim a diversidade está presente em todas as instâncias de vida do ser humano. Seja pelas características pessoais que o diferem de um indivíduo para outro, ou pela fase da vida em que se encontra, ou ainda, pelas relações interpessoais.

Nessa perspectiva, Tapia e Fita (1999 apud SANTOS; ANTUNES, 2007b, p. 156) consideram que a motivação “é um conjunto de variáveis que ativam a conduta do ser humano e o orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo. É um processo que cada ser humano apreende de formas distintas, em virtude de suas relações interpessoais e intrapessoais.”

Nesse sentido, a motivação intrínseca é um dos polos das dimensões que organiza a motivação humana, seu desenvolvimento é algo contínuo, sendo um processo com trocas internas, e os interesses passam por mudanças internas, ou seja, muitas vezes há o interesse por algo pelo qual não se luta, pois as motivações variam. Nesse sentido, a motivação funciona na ação, e em cada ação há uma nova síntese.

A motivação acontece ao longo da vida, envolve relações e depende de cada pessoa, sendo um processo complexo, subjetivo e singular e que em diferentes momentos são construídos novos motivos, uma possibilidade de um desenvolvimento pleno, carregado de valores, ideais e sentimentos. Mas qual é a relação da motivação com o bem-estar docente?

A motivação é um processo que tem influência sobre a prática docente e a aprendizagem do aluno. É uma rede de interação professor-aluno e está presente diariamente na vida escolar, pois o professor que não gosta de ensinar, não tem o desejo, está desmotivado para isso, não acreditando no seu trabalho, reflete esse

desinteresse no seu envolvimento, no processo de ensino e de aprendizagem. Isso gera como consequência a não constituição do bem-estar docente.

Para Huertas (2001, p.54), “a motivação humana deve entender-se como um processo de ativação e orientação da ação”. Com isso, entende-se que o ser humano deve ser ativo, participativo, responsável por suas ações. E que a motivação se faz através dessas ações que ativam o sujeito a querer aprender.

Santos e Antunes (2007b, p.56) destacam que para ativar uma ação:

É preciso conhecer, perceber a vida qualitativamente, dar valor às experiências da vida humana, perceber o homem como agente de sua existencialidade, num processo biológico de desenvolvimento ao longo de toda a vida, aceitar as subjetividades que está em cada pessoa. Isto é, fazer da vida humana uma realidade em ideais positivos, com perspectivas de futuro a alcançar.

Com uma visão positiva da vida, o docente irá sentir-se capacitado para exercer sua prática, valorizando-se, criando uma imagem positiva de si e o desejo de, a cada dia, melhorar pessoal e profissionalmente. É preciso uma visão positiva sobre as possibilidades que o ser humano possui de assumir a gestão de sua existência, carregando-a de sentido, construindo e reconstruindo sua vida, aperfeiçoando suas relações interpessoais e o seu fazer profissional. Para enfrentar o mal-estar nos tempos atuais, além das estratégias de *coping* (Jesus, 1998), o educador necessita apropriar-se dos princípios da Psicologia Positiva e da resiliência.

Seligman (2004, 2005), defensor da Psicologia Positiva, enfatiza a importância de cultivar as emoções positivas, virtudes, principalmente quando a vida apresenta dificuldades. Para o autor, as pessoas não só querem a superação do que há de negativo, mas também buscam vidas plenas de sentido: “[...] querem mais que apenas corrigir suas fraquezas; querem vidas cheias de significado, e não somente um dia depois do outro até a morte” (SELIGMAN, 2004, p. 11). Nesse sentido propõe mudanças de olhar, percebendo a pessoa a partir dos pressupostos da Psicologia Positiva. Significa não negar as dificuldades que surgem na vida, mas uma postura otimista, buscando a valorização do melhor de cada ser humano, semeando emoções positivas na sua vida. Isso reverte em mais qualidade no seu viver, pois estudos comprovam que “Existem evidências claras de que a emoção

positiva funciona como previsão de saúde e longevidade, que são bons indicadores de reservas físicas” (SELIGMAN, 2004, p. 550). É importante pensar positivo, baseado em forças e virtudes, apontando para uma vida promotora de significados, o que resultará, certamente, em bem-estar. Continua o autor: “Os seres humanos requerem um contexto de significado e de esperança” (SELIGMAN, 2005, p. 369). Além disso, inteligência e emoções estão inter-relacionadas, pois o homem deve ser visto como um todo, e não fragmentado.

Hué (2008) esclarece que, para transformar o mal-estar em bem-estar, a pessoa tem que utilizar atividades e estratégias com base na educação emocional, desenvolvendo competências como: autoconhecimento, aumento da estima e da motivação, conhecer o outro e desenvolver a liderança docente. Isso ajuda num crescimento profissional e pessoal. Com o autoconhecimento, o docente pode chegar a uma autorrealização, pois irá perceber e ter a consciência de suas características, salientando o autoconceito, a autoestima. O professor necessita realizar uma retroalimentação, reflexão, repensando sua prática pedagógica, avaliando sua docência. E também, através de uma abordagem otimista, valorizar os aspectos positivos da docência, identificando as condições necessárias para o bem-estar docente.

Santos, Antunes e Bernardi (2008, p.46) salientam que: “Se o professor estiver ciente de suas qualidades, potencialidades e necessidades, se torna capaz de estabelecer metas e de traçar objetivos pessoais e profissionais, pelos quais determinará seu nível de motivação”. Isso implicará bem-estar pessoal e profissional. E quando alguém se sente bem, passa a expandir o bem e ser mais solidário. Abascal (2009) explica que quando as pessoas estão felizes, ficam menos centradas em si mesmas e mais generosas, enquanto que a tristeza e a depressão impulsionam ao retraimento, como um caracol, encerrado numa concha.

No entender de Jesus (2002a, p. 22), para constituir o bem-estar, “é importante valorizar as perspectivas otimistas, salientando os aspectos positivos, os bons exemplos e as possíveis experiências agradáveis da docência”. Além disso, as competências de resiliências podem ser utilizadas nesse sentido.

A resiliência é a capacidade de construção do ser humano, a qual necessita ser desenvolvida todos os dias. O professor precisa aprender a lidar com as

situações que causam mal-estar. Pesquisas sobre resiliência em indivíduos possibilitam elaborar investigações que focalizam a saúde, qualidade de vida, felicidade e bem-estar das pessoas. Yunes (2009) destaca que estudos com interesses nos riscos e consequências negativas traduzidas por desajustes são substituídos pela busca de mecanismos de proteção, valorizando as competências intelectuais, afetivas e sociais. A resiliência possibilita o enfrentamento de situações de sofrimento, havendo o fortalecimento e a superação das adversidades.

O conceito de resiliência vem da física, referindo-se à capacidade de alguns materiais voltarem ao antigo estado depois de terem sido submetidos a um estado de tensão muito forte. Utilizando a resiliência na educação, temos o professor, que sofre as tensões, suportando-as e desenvolvendo formas de como lidar com elas. Essas formas são muito pessoais, subjetivas, pois cada professor tem formas diferenciadas de lidar com as adversidades da vida. Alguns sofrem mais os desconfortos, outros menos e outros são imparciais, parecem ter indiferença frente os problemas. Segundo Yunes (2009), a habilidade de superar as adversidades não significa que o indivíduo saia da crise ileso, como implica o conceito de invulnerável. A forma como cada pessoa se posiciona em relação às situações cotidianas, principalmente as adversas, tem relação com as competências de resiliência que ela desenvolveu ou não. A resiliência é considerada por YUNES (2009, p. 26) como “[...] uma combinação de fatores que auxiliam os indivíduos a enfrentar e superar problemas e adversidades na vida”. Sugere a influência de fatores, tais como “[...] as experiências positivas que levam a sentimentos de autoeficácia, autonomia e auto-estima, capacidade em lidar com mudanças e adaptações, e um repertório amplo de abordagens para resolução de problemáticas”.

Timm, Mosquera e Stobäus (2008) defendem a ideia de que, para enfrentar o mal-estar docente e para ser desenvolvida a resiliência, devem ser utilizadas técnicas de cuidado. É preciso ter um projeto de vida, existencial e que envolva o cuidado de si mesmo. O professor deve investir na sua vida, envolvendo um processo de reflexão, que seja crítico, profundo, criativo. “Nesse investimento de si mesmo o processo reflexivo crítico, profundo, criativo não deve excluir a alegria, o prazer, o entusiasmo, o sentimento, a afetividade” (TIMM, MOSQUERA e

STOBÄUS, 2008, p. 42). A alegria tem uma função tranquilizadora, pois é um sentimento positivo que permite preservar o bem-estar, facilitando a interação social. Nesse sentido, na prática do cuidado de si, as pessoas não devem deixar a alegria em segundo plano, e sim ver o mundo com outros olhos, de forma positiva, com esperança.

Nas palavras do autor:

Na prática do cuidado de si mesmo - como condição profunda da arte de bem-viver -, a perspectiva da construção de sentido para a vida e a assunção, clara ou confusa, de que o que se busca na vida é ser feliz e se manter neste estado, penso que são aspectos que contribuem de maneira decisiva para a condição de bem-estar ou de mal-estar na docência (TIMM, 2006, p. 56).

Através da reflexão, o professor se autoconstitui, aprofundando o conhecimento de si. “Reflexão como possibilidade que o pensamento tem de objetivar-se a si próprio, isso é, de flexionar suas certezas, suas convicções, revirando pelo avesso em busca de seus fundamentos” (TIMM, MOSQUERA, STOBÄUS, 2008, p. 42).

No que se refere às pesquisas de cunho bibliográfico, é destacado o estudo realizado por Giacon (2001), que teve como eixo investigativo a formação de professores como elemento imprescindível a ser considerado para o desenvolvimento de atitudes promotoras do bem-estar docente.

O investimento na formação docente é um instrumento para a sua motivação e bem-estar, e esta deve estar voltada a desenvolver qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino com autoconfiança e realização profissional. O autoconhecimento, a autoformação precisam se basear na reflexão, na investigação do professor sobre suas práticas, suas ações, um comprometimento pelo seu próprio desenvolvimento. A formação deve ser um processo de descoberta, um desenvolvimento pessoal, estando de acordo com os interesses dos professores.

Esteve (1994) destaca que a escola e as funções do professor se modificaram, com isso também deve ser alterada a sua formação, procurando adequá-la à realidade atual. Um aspecto importante com relação à formação inicial de futuros professores é o fato de ela desenvolver uma forma de prevenção em

relação à realidade, não preparando esses futuros profissionais para as decepções da docência, pois a teoria muitas vezes não condiz com a prática. Os cursos precisam mostrar a realidade de forma otimista e de possíveis mudanças de forma positiva.

Nesse espaço de formação, os professores podem fazer um trabalho coletivo, de ajuda mútua, trocando experiências, ou seja, um envolvimento de todos. Isso irá contribuir para a redução do isolamento, fornecer apoio e suporte social para a resolução de problemas, aprendizagem e desenvolvimento profissional do docente.

Diker, Terigi (1997) destacam que na Argentina está havendo uma preocupação em relação a formação continuada, no sentido de aumentar pontos para promoção docente, não há espaços e tempo para que ela aconteça dentro das instituições. Por outro lado, nas escolas de Porto Alegre, principalmente as municipais, existem momentos constituídos semanalmente para formação. A formação não deve ser entendida por meras ações para obtenção de títulos e aumento de cargo, e sim enriquecer seus conhecimentos, melhorar as competências profissionais e refletir sobre a sua prática profissional.

Hué (2008) enfatiza que temos que desenvolver habilidades frente ao autoconhecimento, incrementar nossa autoestima, para conseguir um maior autocontrole e desenvolver nossa própria motivação, a fim de melhorar o bem-estar. Esses aspectos apontam a importância de ter envolvimento, um trabalho cooperativo, de ajuda mútua nas instituições escolares. Os espaços de formação nas instituições irão contribuir para que haja uma participação mais efetiva do grupo de docentes, pois eles irão planejar, criar projetos coletivos e de interesse da maioria. Conforme sugere Marchesi (2008, p. 55), “a participação do professor no funcionamento da escola favorece a motivação, a auto-estima e a satisfação no trabalho”. É preciso destacar que o envolvimento do professor nas tarefas coletivas reflete na sua motivação, faz com que se sinta parte do contexto. Martínez, Valles, Kohen (1997) partilham a ideia de que no trabalho o docente necessita sentir-se útil, criativo e valorizado, isso contribui para o seu bem-estar.

Existem algumas estratégias para ajudar a potencializar o bem-estar. Fueguel e Montoliu (2005) indicam técnicas de meditação e exercícios de yoga, pois, segundo os autores, esses exercícios têm o propósito de aumentar a zona pré-

frontal do lado esquerdo do cérebro, que é o responsável pelas emoções positivas, entusiasta e feliz do indivíduo. A meditação e a yoga possibilitam o alívio das tensões, do stress gerado pelo trabalho ou pelo contexto social. Junto disso, os autores sugerem introduzir técnicas de relaxamento nas instituições escolares, criando no ambiente esse hábito, que irá melhorar a capacidade física e mental.

É fundamental aprender a reduzir o mal-estar e constituir o bem-estar do professor, e esse deve aceitar a possibilidade da existência das situações causadores de problemas, compreender o significado dos sintomas, identificar os fatores causadores de mal-estar, utilizar as estratégias de coping no seu trabalho e na sua vida pessoal e, por fim, desenvolver programas personalizados para a redução dos sintomas do mal-estar. Jesus (1998) enfatiza a importância em desenvolver competências para gerir o stress, como gestão de cognições, pois o impacto de potenciais fatores de mal-estar docente depende das cognições que o professor possui. Refere-se às crenças do docente, essas relacionadas com a necessidade de ser perfeito, nunca cometer erros e ter controle contínuo das situações que ocorrem na sala de aula. Essas exigências tornam os professores mais vulneráveis e predispostos a desenvolverem sintomas de mal-estar.

Outra competência a ser desenvolvida é de gestão de sintomas físicos, ou seja, o docente deve desenvolver atividades pessoais que lhe deem prazer, permitindo sentir-se despreocupado e descontraído, por exemplo: relaxamento com música, cozinhar, ler, passear, conviver, praticar esportes. Há ainda a competência da gestão de tempo. Devido à sobrecarga de funções que os professores apresentam, existe a falta de tempo para realizarem tudo o que gostariam, tornando-se um problema. Jesus (1998) sugere identificar as tarefas profissionais que para si são prioritárias e as de rotina que lhe ocupam tempo demasiado. Depois ele deve analisar a possibilidade de alterar a forma de realização das tarefas de rotina, ficando com mais tempo livre para a execução de tarefas prioritárias.

Outra competência importante é a de gestão de trabalho em equipe. Jesus fala da importância de se ter um trabalho em equipe no sentido de resolução de problemas comuns e da troca de apoio mútuo, sendo uma estratégia para prevenir e superar o mal-estar docente, para o desenvolvimento e realização profissional. Além disso, é preciso desenvolver competências de gestão de assertividade. Essas

competências dizem respeito às relações interpessoais, pois o docente pode utilizar na sua relação com os outros o estilo assertivo ou autoafirmativo, distinguindo-se dos estilos passivo e agressivo. Jesus (1998) enfatiza que o primeiro é mais adequado e que pode possibilitar ao docente um maior sucesso profissional, ou seja, relações interpessoais bem sucedidas. A atitude de confiança do sujeito assertivo contrasta com a atitude de dominância do agressivo e com a atitude de submissão do passivo. Enquanto o assertivo evidencia direitos pessoais na relação estabelecida, o agressivo quer dominar os outros e mostrar sua superioridade e o passivo passa despercebido e evita conflitos.

O desenvolvimento de competências de liderança sobre os alunos é positivo para alcançar o bem-estar. Embora os docentes tenham perdido poder nos últimos anos, dificultando a utilização de alguns fatores de influência sobre os alunos, continuam a possuir laços de identificação com eles, influenciando-os. Jesus (1998, p. 89) salienta que “a aprendizagem e a motivação dos alunos depende da identificação destes com o professor”. Nesse sentido, é importante que os professores se aproximem das necessidades relacionais e de desenvolvimento dos alunos para influenciá-los positivamente para o alcance dos objetivos. Para isso, os docentes devem evitar o distanciamento, a neutralidade afetiva e o autoritarismo, por outro lado, estimular uma relação de diálogo, respeito mútuo e negociação. Outra competência a destacar é a de gestão da indisciplina. Jesus sugere o diálogo com os alunos sobre estratégias para gerir a indisciplina, estabelecer contratos com os alunos, no sentido de responsabilizar e de desenvolver uma disciplina interior.

Não há receitas universais para desenvolver as competências, cada professor necessita aprender, a partir de suas experiências, a criar formas possíveis e adequadas para superar o mal-estar e constituir o bem-estar. Tudo é uma construção. Não pode ser esquecido que para ter sucesso uma proposta de constituição de bem-estar, ela precisará da cooperação dos docentes, pois a gestão do mal-estar depende muito de cada professor, de seus pensamentos, atitudes e motivação.

Assim, nas palavras do autor:

Um nível de dedicação ou de motivação equilibrada, crenças e expectativas realistas, atitudes positivas face às situações profissionais e formas de

atuação adequadas, constituem uma base fundamental para o sucesso e realização profissional do professor (JESUS, 1998, p.112).

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE

Apesar de o mal-estar docente ser um fenômeno complexo, não havendo receitas prontas para sua solução, a prevenção de muitas situações perpassa pela formação dos professores, colaborando para uma prática profissional que seja vivenciada com satisfação. Essas ações contribuem para o bem-estar docente. Nesse sentido, é muito importante a sua formação tanto inicial como continuada, como sendo um processo orientado para o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que irão ajudar na prática de ensino e para o sucesso profissional do professor.

A formação continuada dos docentes é uma oportunidade para se ter um trabalho coletivo, de equipe, em um clima de colaboração para a resolução de problemas. Além disso, para a inovação educativa é necessário estabelecer uma rede de comunicação com seus colegas, ou seja, uma constante disponibilidade entre a equipe de professores.

Outro aspecto a pontuar é a necessidade de serem desenvolvidas competências teóricas que mostrem alternativas de atuação, não receitas prontas, mas expectativas mais realistas sobre o processo de ensino e aprendizagem, durante a formação inicial.

Jesus relata que:

Durante o estágio, para além do acolhimento e integração na escola, é fundamental o apoio do orientador nos níveis comportamental (desenvolvimento de competências profissionais), cognitivo (adequadas crenças, expectativas e atribuições) e emocional (suporte social), evidenciando e reconhecendo as qualidades e os aspectos positivos da atuação do estagiário, preparando-o para a construção do seu estilo pessoal de ensino e para o durante (presente) do processo de ensino-aprendizagem (relação pedagógica e "pedagogia do imprevisível"), para além do antes (planificação) e do depois (avaliação) deste processo (1998, p.42).

A formação de professores toma um lugar de evidência na literatura relacionada à educação durante as últimas décadas, sendo um campo polissêmico e complexo. Existe uma grande produção de trabalhos nos congressos internacionais e principalmente nos brasileiros: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), além dos regionais da ANPED relacionados à formação de professores, havendo muito interesse dos pesquisadores em debater esta temática. Há uma gama de autores fundamentando o tema com suas diretrizes teóricas, destacando a prática pedagógica, a estética do aprender e de ensinar, trazendo alternativas para mudanças educacionais. Com o propósito de elucidar tais procedimentos, foi realizado um estudo que, neste capítulo, será abordado e tem a ideia central ligada à concepção, formação inicial, em serviço, continuada e políticas públicas para a formação de professores.

A educação exige um novo perfil de professor, pois diante das novas exigências, dentro de uma realidade em transformação, complexa, com a evolução das novas tecnologias de informação e comunicação, é necessário criar soluções práticas, criativas para enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar.

O estudo tenta abordar as concepções de formação de professores, dialogando com a ideia de alguns pesquisadores no tema, assim como as políticas públicas existentes para esta formação, tentando mostrar um discurso reformador. Esse discurso propõe um modelo de profissionalização através de uma formação reflexiva e pela competência, porém, por outro lado, expõe as mutações sofridas, suas implicações e sua importância.

Espera-se que ele possa contribuir para o aprofundamento sobre o tema em questão, favorecendo a reflexão e a formulação de um referencial teórico que ajudará no entendimento da formação de professores.

A seguir são apresentados alguns questionamentos quanto à formação dos professores, tais como: qual a concepção de formação apresentada pelos autores? Que formação docente tem se apresentado no cenário educacional brasileiro e argentino? Quais as políticas públicas existentes para a formação de professores? Essa formação responde às exigências e aos desafios da profissão numa sociedade tão complexa?

Nas últimas décadas, houve uma transformação do mundo nas áreas tecnológicas, científicas, econômicas, políticas, sociais e culturais. Esse é o chamado mundo globalizado, a era do conhecimento e da informação, em que a tecnologia está ocupando funções sociais e econômicas, e seu avanço tem facilitado a produção e o movimento de informações. Isso tudo são fatores que exigem dos docentes mudanças e atualizações na sua formação. Para isso, as universidades devem acompanhar essas transformações para atender a essa demanda de um novo perfil de professor, que deve se apropriar permanentemente de conhecimentos e dominar as tecnologias da informática.

Referente à concepção de formação de professores, os estudos mostram que a formação não é construída por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho com reflexão crítica sobre suas práticas. Para que isso seja possível, há a necessidade do conhecimento emancipatório frente à formação de professores.

Os debates acerca da formação docente, realizadas nas últimas décadas, revelam a necessidade de reflexão sobre a complexidade da tarefa de ensinar. Além disso, é preciso que os processos formativos ultrapassem a dimensão instrumental da profissão docente, ou seja, mostra-se a necessidade de refletir sobre a complexidade de ensinar, ultrapassando a dimensão instrumental da profissão professor para a consolidação de uma perspectiva de ressignificação da cultura profissional. Valorizam-se as práticas docentes participativas, reflexivas e críticas numa abordagem que supera a academia, levando ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. O conceito de formação, segundo Garcia (1999), não se identifica, nem se dilui dentro de conceitos como educação, treino, ensino. Ela compreende uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano amplo, global e está estritamente identificada com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação, o que eleva o papel dos sujeitos na ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Ela também envolve o desejo, a vontade do indivíduo em participar deste processo através de suas vivências, com seus contextos de aprendizagem, favorecendo a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. Nesse sentido, a formação de professores é muito importante, pois leva à transformação, à mudança de comportamento, valorizando

as experiências dos participantes, dando significado aos seus cotidianos, não sendo somente um projeto individual, mas também coletivo, de equipe.

Garcia (1999) defende que a formação dos professores seja momentos de reflexão, de emancipação profissional, um desenvolvimento social, emocional e intelectual, formando um indivíduo crítico, ativo, que contribua no seu processo de ensino-aprendizagem, promovendo aprendizagens significativas nos seus alunos. Ele aponta as diferentes concepções de “ser professor”, tendo várias imagens caracterizadoras: pessoa, colega, facilitador de aprendizagem. Essas diferentes concepções provêm de diferentes modelos, abordagens e teorias de ensino que influenciam outros modelos e os próprios conteúdos, métodos e estratégias para a formação de professores. Atualmente o professor perdeu seu papel de única fonte de conhecimentos ou informações, tendo que assumir a liderança na constituição de significados, usando conhecimentos, experiências de outros atores.

A visão de o profissional ser inovador, reflexivo e transformador é muito importante, mas a realidade nos mostra o contrário. A grande maioria tem medo da transformação, da mudança, porque o “novo” desestabiliza, trazendo insegurança. Além disso, com a mudança, o professor necessita reconstruir seus paradigmas, seus valores sobre a educação, suas crenças, ou seja, repensar sua prática docente, e isso, muitas vezes, está enraizado fortemente por trás de paradigmas, diferentes teorias de ensino e conceitos. Para haver mudanças e transformações dos paradigmas, o professor precisa querer, pois ele é o principal personagem nesse processo, e isso, como nos diz Garcia (1999, p.30) “... implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros”.

Freire (1986, p.67) pontua os “temores” e os “riscos” da transformação. Para discutir a transformação do professor, ele acredita:

[...] que temos que examinar os temores que os professores têm de se transformar”, pois o medo pode “imobilizar”, “paralisar”. Salienta que o fundamental não é negar o medo, mas cultivá-lo, pois “[...] o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho.

Com isso, os professores ficam resistentes a mudanças, dificultando a implementação de novas atividades e organizações de ensino. As incertezas geram o medo, mas não podem ficar paralisados frente a ele. Freire e Shor (1986, p. 42) consideram o medo e os riscos presentes nas situações novas:

O problema é atuar sem se deixar paralisar pelo medo. No caso dos professores, por exemplo, é bom quando corremos riscos em outros espaços, não só nas escolas. Agora, eu disse “riscos”, porque essa é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir.

A consciência do inacabamento precisa estar presente na vida do profissional, pois que nada na vida está finalizado. É necessário estar aberto para a mudança, a renovação, sendo uma decisão interna, precisando que o indivíduo deixe-se envolver, posicionando-se de forma crítica frente às questões. Nesse sentido, a formação de professores tanto inicial como continuada é uma área de conhecimento e investigação em que os professores aprendem e desenvolvem suas competências profissionais, através de reflexões, construindo seus paradigmas.

O desenvolvimento profissional centrado nos interesses e necessidades do coletivo dos professores implica uma maior potencialidade de mudanças para a melhoria da qualidade do ensino. Quanto à melhoria, Garcia (1999) pontua não somente a aprendizagem, rendimento, mas a motivação, participação, as atitudes frente à escola. Assim, os processos de mudanças devem comprometer a teoria subjetiva dos professores, além de suas condutas. Surgem muitos questionamentos: Será que o professor deseja mudar? Que tipo de ensino o professor procura? O que o professor está fazendo frente a sua formação pessoal e profissional? O que as políticas públicas estão fazendo para a formação de professores? É preciso esperar que mudem as políticas públicas e as crenças dos professores para incluir propostas de mudanças?

Atualmente existe um amplo debate a respeito dos cursos de formação docente, destacando a fragmentação dos conteúdos estudados, distorções dos currículos, desarticulação entre as disciplinas ofertadas e a dicotomia teoria/prática, presentes nas disciplinas dos cursos.

A fragmentação dos conteúdos frente aos fundamentos da educação, cultura geral tem aumentado o debate sobre a formação do professor, que está sendo conduzida a uma reflexão a respeito da realidade educacional, havendo um distanciamento entre os cursos de formação de professores e as práticas profissionais construídas nas escolas.

Frente a esses aspectos, é importante refletir sobre as tendências que vêm marcando a formação do professor, especificamente no Brasil. Ainda existe a ideia de que formar professores consiste em dotar-lhes de competências e habilidades, basicamente instrumentais, com um olhar técnico. Essa concepção está voltada a um processo formativo, vinculado a modelos tecnocráticos, visando à eficiência em saber-fazer. Por outro lado, nas últimas décadas urge-se uma nova reflexão sobre a formação e o trabalho docente. O delineamento de um novo pensamento sobre a formação, com dinamismo dá uma ênfase a um profissional que, além de ter um conhecimento específico, responda às exigências e à complexidade que possui a atividade de ser professor. É necessário um profissional qualificado para atuar na sociedade do conhecimento, da informação e do avanço tecnológico.

Uma sociedade complexa, em transformação, requer uma formação não estática e técnica, abrindo possibilidades para a busca de autonomia, reconstrução de saberes e de competência pedagógica.

Pensar a formação docente envolve refletir sobre o tornar-se professor de profissão, através de um processo de construção de significados sobre educação, ensino, aprendizagem, enfatizando que a formação deve estar articulada com a realidade socioeducacional.

Outro aspecto a pontuar é o uso das novas tecnologias com a educação a distância (EAD), exigindo novas concepções e práticas. Porém, na prática, a formação acadêmica é realizada nos moldes antigos de “treinamento”, objetivando o uso da máquina com a utilização de pacotes educativos já programados.

Na categoria formação inicial, o futuro professor entra em contato, pela primeira vez, com a profissão; é o momento em que ele constrói esquemas, imagens e metáforas sobre a educação e incorpora as virtudes, vícios e rotinas (Imbernón, 2004). Além disso, nessa etapa é grande a responsabilidade dos professores formadores e das instituições de formação responsáveis pela promoção de

conhecimentos, valores da profissão docente. Ainda para Imbernón, (2004), os cursos da formação inicial devem dar bases ao professor para que construa os conhecimentos pedagógicos indispensáveis ao ensino, promovendo experiências interdisciplinares, integrando os conhecimentos e os procedimentos aprendidos. Nesse sentido, a formação inicial implica continuidade, sendo o início da profissionalização e do aprendizado.

Alguns estudos (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1993; RIOS, 2007) debatem sobre os saberes e competências para o ensino, enfatizando que esses devem ir muito além da dimensão técnica da ação pedagógica. Eles trazem uma visão de formação do professor em que ele se veja como um profissional que faz reflexões, buscando construir o seu fazer pedagógico através de uma prática transformadora, num processo contínuo de reflexão na e sobre a ação.

É enfatizada a importância da definição de políticas de formação do professor que dê preferência a algumas dimensões como: teoria/prática; competência do professor; professor reflexivo; enfoque interdisciplinar; interesse em pesquisar o cotidiano; saberes específicos da profissão docente.

Falar e refletir na formação do professor mostra que a prática da docência, para Tardif (2003), exige a mobilização de alguns saberes como: saberes pedagógicos, envolvendo a reflexão da prática; saberes das disciplinas, envolvendo os conhecimentos; saberes curriculares e os saberes da experiência. É necessário que haja articulação entre os saberes da formação com os da prática.

Garcia (1999) aponta que os programas de formação tradicionais possuem estrutura linear, dando importância à formação geral e depois na didático-pedagógica, fortalecendo a dicotomia teoria-prática e o distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas de ensino fundamental. Existem muitos questionamentos frente a este modelo de formação. Por outro lado, existem novos olhares frente à formação como sendo uma continuidade; investir na importância da articulação teoria e prática; entendendo que a formação inicial é o início do desenvolvimento profissional; sentimentos e atitudes reflexivas no exercício docente; formação como produção de saberes. Portanto, os professores são atores que mobilizam e produzem saberes especializados nas experiências do seu dia a dia. Eles podem prevenir e diminuir o seu mal-estar na docência.

Esteve (1994) destaca o fato de a formação inicial de futuros professores ser uma forma de prevenção quando este enfrentar a realidade, para não ter decepções, pois a teoria é diferente da prática. O ideal é mostrar a realidade a este futuro professor, de maneira otimista e de possíveis mudanças. Além disso, a formação continuada é importante para a resolução de problemas, pois é nestes espaços que deve haver o compartilhamento de experiências, de ajuda mútua, de forma coletiva, evitando o isolamento do professor.

Destaco a importância de valorizar os saberes subjetivos dos professores, reconhecendo suas vivências como um processo contínuo e de aprimoramento. Também existe nos professores uma carga de crenças e preconceitos que muitas vezes dificultam a conscientização sobre concepções e mudanças nas práticas docentes.

Outro aspecto a pontuar é o professor como profissional reflexivo, sujeito de suas próprias reflexões. Aparecem vários autores nessa abordagem: Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2003), enfatizando que o professor deve ser um sujeito criativo, crítico, capaz de produzir e ser o mediador da construção de seu conhecimento, através de sua prática. A formação não se esgota na formação inicial, sendo um processo contínuo, tendo a harmonia com as novas exigências vindas do progresso das tecnologias de informações e comunicações. Para a formação inicial do professor, é importante a reflexão em sala de aula nos cursos de formação, tornando-se um espaço privilegiado para que os graduandos possam analisar e compreender o processo de ensinar, o fazer pedagógico, baseando-se nos fundamentos teóricos. O futuro professor vai se reconstruindo através de fundamentações teóricas, discussões, problematizações e questionamentos.

Existe a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental para o nível superior, incentivando um processo de universitarização do magistério, promovendo a sua profissionalização e valorização social, assentados no pressuposto de que a racionalização das práticas profissionais produz maior eficácia no ensino. Isso, se estiver respaldada em conhecimentos científico-acadêmicos, ou seja, a melhoria da qualidade da educação e a promoção da profissionalização docente.

As concepções de formação de professores enfatizam que o processo é contínuo, cuja reflexão é de suma importância no seu cotidiano, para a construção de alternativas às suas práticas. Além disto, os cursos devem buscar uma formação pautada na valorização dos saberes práticos dos professores, na reflexão e autonomia.

2. 3.1 Políticas Públicas no Brasil e Argentina

A década de 90 é evidenciada como período das reformas na educação brasileira e argentina, surgindo documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos. Com o aumento do capitalismo, a competição, a evolução das novas tecnologias de informação e comunicação, o indivíduo necessita adaptar-se a esses novos modelos, justificando a necessidade de reforma básica para suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo para uma resposta do sistema educativo na preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho.

Conforme Shiroma e Evangelista (2004), a importância econômica atribuída à educação foi enfatizada em um documento da Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal/1990) com o nome: "Transformación productiva con equidad". Nele era defendida a ideia de preparação de recursos humanos, na América Latina e Caribe. O documento retratava a necessidade de investimentos em reformas dos sistemas de ensino com a finalidade de adequá-los à oferta de conhecimentos e habilidades específicas à reestruturação do sistema produtivo, como a capacidade de inovação, comunicação, motivação, flexibilidade para adaptação a novas tarefas.

No mesmo ano, a educação básica foi tema da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, cuja síntese foi dada na Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL,1993), que apresenta as orientações sobre como aumentar a escolaridade e acabar com o analfabetismo sem aumentar os recursos financeiros e humanos. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), esta conferência foi o início das reformas político-educacionais no Brasil.

Outro documento importante foi “Prioridades y estrategias para la Educación” organizado pelo Banco Mundial (1995), tendo o objetivo de traçar diretrizes políticas para encaminhar as reformas educacionais nos países de baixa escolaridade, buscando na educação a sustentação para uma política de contenção da pobreza (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004). Formar indivíduos funcionais, adaptáveis às demandas do mundo do trabalho e da economia são as finalidades principais do Banco Mundial.

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. (BANCO MUNDIAL, 1995, apud TORRES, 1996 p. 131).

Referente à formação docente, o Banco Mundial sugere que haja investimentos na melhoria do conhecimento do professor, defende a ideia de que a capacitação em serviço traz melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial e precisaria de menos investimentos. Além disso, para o BM, a formação inicial do professor deveria ser realizada em menor tempo, mas em nível superior. O Banco Mundial sugeriu o uso de educação a distância, tanto para a formação inicial como também em serviço, pois tem baixo investimento.

Pensar em políticas para a formação docente implica pensar em projetos sociais e políticos. Qual é o sentido de formar professores hoje? Essa formação deve contribuir para uma sociedade mais justa, com respeito às diversidades, estando a dimensão política e técnica articulada na formação dos docentes.

Outro documento importante para a reforma educacional brasileira e argentina, que trata sobre a educação e a formação docente, é o relatório da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado pelo economista francês Jacques Delors. A comissão teria feito um levantamento das necessidades, tendências importantes para a formação dos professores, o papel da educação e os desafios para o enfrentamento do novo século. A Comissão sugeri

repensar um novo conceito de educação, para um mundo em transformação. A educação vista como um continuum, ou seja, o aprender a aprender, sobre seus quatro pilares; aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 2002).

Frente à preparação do professor, o relatório defende a direção dada pelo Banco Mundial quanto à formação inicial. Destaca que ela deve ser por competência e para a pesquisa, visando resolver situações-problemas, desenvolvendo no processo formativo a reflexão sobre a prática.

Outro documento importante para o Brasil que destaque é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo de Itamar Franco. Destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 62), “..esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien (Tailândia) e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado”. Os autores acima destacam que os documentos nacionais retratam sobre a formação docente, sistema de avaliação, currículo e gestão escolares.

No que se refere à formação docente, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (LDB) no Brasil, em seus artigos 61, 62, 63, os quais tratam de ações e políticas para o sistema nacional de ensino, que instituiu a formação do professor da educação básica para o ensino superior.

Diz a Lei em seu art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB 9394/96).

As instituições responsáveis pela formação inicial dos professores no Brasil, como, por exemplo: magistério do ensino médio e pedagogia, foram consideradas inadequadas para a formação dos professores, devido às novas exigências, às diversidades presentes no contexto escolar, visto que a formação inicial deve ser mais rápida, dando ênfase à formação pela prática e pesquisa. Com isso, surgem no Brasil os Referenciais para a Formação de Professores (RFP), criado pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Fundamental (SEF)

(BRASIL, 1998). Eles propõem um referencial teórico e um modelo adequado à formação de professores, concretizando as bases epistemológicas, os objetivos e as competências profissionais para o professor atuar na educação básica. Além destes, temos no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica (BRASIL/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CNE, Parecer nº 09/2001; Resolução nº 01/2002), que vão confirmar a proposta dos referenciais.

Os Referenciais para a formação dos professores no Brasil foram publicados em 1998, sendo como resultado de discussões de muitos profissionais, portanto, um consenso frente aos pressupostos sobre como ser orientada a formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 1998). O documento reconhece que, apesar das necessidades de maiores investimentos frente às condições de trabalho dos professores e de seus salários, há necessidade de inclusão de novas tendências para a formação de um novo perfil profissional de professor. Esse novo professor deve desenvolver competências para realizar seu trabalho com qualidade, mesmo sabendo das dificuldades citadas acima. Então, de acordo com o Referencial, a formação de professores deve ser orientada pela construção de competências profissionais, visando solucionar problema do cotidiano, além de um saber-fazer valorizando as aprendizagens, às diversidades e as incertezas do dia a dia. Com isso, o modelo ideal de formação no Brasil é que tenha o desenvolvimento das competências como princípio, a reflexão como uma prática diária e o desenvolvimento profissional contínuo.

A reflexão deve estar sempre presente na formação do professor, ou seja, ação-reflexão-ação, sendo necessárias para uma prática com qualidade e competência. As ideias de Freire (1996) servem como orientação para o processo de formação docente referente à reflexão crítica da prática pedagógica, implicando o diálogo, a escuta, o respeito pelo saber do educando. Atualmente é exigida do professor uma postura reflexiva levando a resultados inovadores. O documento confere à formação inicial dos professores a responsabilidade de formar o caráter de prontidão ou a disponibilidade de aprender sempre (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação da Educação Básica Brasileira referem-se à regulamentação dos cursos em nível superior, ou seja, as

licenciaturas, graduação plena. (BRASIL/CNE resolução nº 01/2002). As Diretrizes são fundamentadas pelos Referenciais para a Formação de Professores e o Parecer do CNE nº 09/2001, que apresentam os fundamentos das diretrizes, debatendo as competências necessárias para a formação do professor com um novo perfil, que seja adequado às novas demandas do mundo contemporâneo. Além disso, o parecer apoia a ideia de que o professor mobilize conhecimentos construídos com o objetivo de transformá-los em ação, articulando teoria e prática “[...] reflexão sistemática das práticas” (BRASIL, 2001, p.30).

Por outro lado, existem críticas referentes às políticas públicas da formação de professores no Brasil. Destaca KUENZER (1999), os Institutos Superiores de Educação (ISEs) foram instituídos em todo território brasileiro, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96), sem a escuta dos professores e suas organizações. Já com a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia/DCNs-Pedagogia (2005-2006), no Brasil abre as discussões sobre a formação e o trabalho do professor. Com as recomendações das novas Diretrizes, em seu artigo 2º, aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Segundo DCN/2005, as atividades vão englobar:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

O campo de atuação do professor não se limita somente à escola, mas com alternativas e possibilidades de sistemas educativos. Além disso, as políticas de formação apresentadas nas leis, diretrizes, pareceres valorizam a ideia de competências, ou seja, a Pedagogia das Competências. Nesta visão existe uma gestão escolar mais participativa que necessita do envolvimento de toda a equipe,

realizando um trabalho interdisciplinar e coletivo. Por outro lado, a lei intensifica as atividades docentes, amplia seu campo de atuação em diversos espaços, escolares e não-escolares (empresas, instituições de saúde, presídios), e o professor necessita dar conta de toda uma pluralidade de saberes e de novas diversidades culturais presentes nos espaços de atuação.

É preciso pensar e questionar frente às novas DCNS para o curso de Pedagogia (2005-2006) no Brasil, pois são tantas as possibilidades de diferentes tipos de formação e atuação que um mesmo curso oferece. É provável que ela seja rápida e não aprofundada, o que dá margem a questionamentos sobre a qualidade desta formação.

O novo curso de Pedagogia no Brasil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, aborda o campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social.

A docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação. Os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras (es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros (BRASIL, CNE/CP 5-2005, p.8).

Neste sentido, o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso.

A predominância no DCNs da Pedagogia é para o praticismo, a instrumentalização técnica do trabalho do professor, pois ele deve aplicar, planejar, avaliar, implementar, realizar. Existem algumas críticas frente ao novo curso da Pedagogia. E fazendo uma comparação do curso no passado com o atual, aquele tinha mais estudos teóricos, com um domínio de grandes disciplinas e carga horária mais ampla.

Cruz (2008) diz que existem diferenças entre um curso de formação e um curso de atuação, pois houve uma perda da sua densidade teórica, o papel secundarizado do estudo dos clássicos, assim como um baixo capital cultural dos alunos. Por outro lado, Manzano (2008) enfatiza que existem críticas ao

distanciamento entre teoria e prática, e que são inúteis os discursos na ausência de vivências. O importante é que haja um equilíbrio entre a teoria e a prática, pois uma complementa a outra. As práticas são fontes de conhecimentos, sendo que a base teórica é importante para a construção da experiência, pois dá organização e suporte.

Na Argentina, assim como no Brasil, há também uma preocupação quanto à organização geral dos cursos de formação de professores:

En los últimos tiempos, hemos asistido a un creciente descuido y ausencia de algunos contenidos de valor clave (expresado en forma directa o indirecta), respecto de la transmisión de los campos generales del conocimiento en la formación del profesorado. Esta tendencia ha impactado negativamente en la formación de los futuros docentes ya que la Formación General representa el marco y el andamiaje necesario para la construcción de los saberes de los otros dos campos curriculares y, en particular, de las prácticas docentes. Tanto en las reformulaciones curriculares concretadas en la última década en nuestro país, como en mucha de la literatura especializada, se ha producido una fuerte valorización de la formación en las prácticas profesionales y un correlativo desplazamiento de los conocimientos generales, vistos muchas veces como productos academicistas o distantes de la realidad (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009,p. 17).

Outro aspecto a destacar é sobre a dimensão sociopolítica no trabalho de formação docente, pois a reflexão sobre a finalidade do trabalho educacional deve estar presente nos cursos de formação de Pedagogia. Com isso, surge a reflexão sobre quem se quer formar; para quê? Isso dá espaço para os formadores de docentes expressarem seus pensamentos sobre a finalidade de seu trabalho, surgindo a dimensão sociopolítica que deve estar presente nas práticas educacionais.

Nogueira (2009) relata que existem fatores que influenciam o professor em seus posicionamentos, impedindo o avanço mais rápido na direção do desenvolvimento de suas posições críticas, que são: a pressão das empresas educacionais onde os professores trabalham, a falta de trabalho coletivo como recurso de qualificação, o excesso de alunos por classe, o pouco acesso à literatura mais atualizada, a falta de debate e de embate. A capacidade de vincular o pedagógico ao político é importante para o futuro educador. O docente-formador deve desenvolver práticas educativas comprometida com a transformação social. Neste sentido, “[...] faz parte da tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas

também ensinar a pensar [...]” (FREIRE, 1996, p.26-27). Os conhecimentos educacionais são importantes, assim como a reflexão e a pesquisa sobre a educação como uma prática social, vinculada a uma dimensão sóciopolítica. Esses conhecimentos darão fundamentos para teorizar sobre suas práticas, desenvolvendo exercícios de ação-reflexão-ação.

No Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, foram implantado programas e cursos de formação inicial, na modalidade em serviço, para professores que atuam em redes públicas de ensino. Bello (2009, p. 1) afirma que, “o processo de universalização promove a profissionalização e valorização social dos professores, sendo que a racionalização das práticas profissionais produz maior eficácia no ensino, se estiverem respaldadas em conhecimentos científico-acadêmicos”. Por outro lado, a ideia de formação em serviço através de treinamento vem sendo rejeitada e ultrapassada, pois cursos rápidos não valorizam os saberes construídos pelos professores e, muitas vezes, não há relação dos aspectos teóricos com os problemas vividos no cotidiano escolar pelos professores. O objetivo destes programas é a melhoria da educação e a promoção da profissionalização docente. Esses programas são oferecidos em todo o país através de parcerias dos estados e municípios com instituições de ensino superior, aumentando a titulação do quadro de professores.

A formação de professores, ou seja, os programas em serviço foram indicados como alternativa para os sistemas educativos brasileiros. E a educação a distância poderia auxiliar no sucesso do programa. Bello (2009, p. 5) destaca que “com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, a profissionalização da carreira docente é enfatizada atribuindo-se grande relevância à sua valorização, às condições salariais, à prática docente e à formação continuada”. Com isso, surge a necessidade de organizar programas de formação para professores da educação básica, fazendo parcerias a formação acadêmica e a experiência profissional do docente.

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) publica o Decreto Federal nº 6.755, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Em seu artigo 3º, inciso VI, ele enfatiza para os futuros professores da educação básica a formação cursada em licenciaturas plenas na

modalidade presencial. Já para a formação de professores em serviço é proposto o uso da educação à distância (EAD).

Existem muitas opiniões e nuances complexas referentes às políticas públicas de formação dos professores aplicadas no Brasil, pois alguns são a favor, outras contra. Manzano (2008) destaca que a LDB 9394/96 dá ênfase à valorização do magistério e eleva o nível da formação dos professores da educação básica. Por outro lado, Cruz (2008) questiona como situar a Pedagogia no campo acadêmico, tendo pontos de vista teóricos e históricos vulneráveis e frágeis. Mesmo existindo divergências, é importante expressar que os estudos realizados mostram a visão de concepção de formação de professores como inovadora e reflexiva.

Já na Argentina, surge o documento “Educacion Argentina: una transformación em marcha”, publicado pelo Ministério de Cultura e Educação-1995, segundo o qual a educação deve converter-se em políticas destinadas a elevar tanto o nível de produtividade como de equidade social. Houve transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, ou seja, uma nova estrutura influenciada pelo poder internacional, o capitalismo. Aumentam as desigualdades sociais, a crise no modelo salarial, o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação, e muitos desafios para enfrentar numa sociedade de conhecimento.

Nesse sentido, o ponto de partida para a reestruturação institucional dos anos 90, para a formação inicial e continuada dos docentes da Argentina, foi a Resolução 63/97 do Conselho Federal de Cultura e Educação (CFCYE), que aprovou o documento A-14. A normativa diz que as instituições formadoras de docentes, para alcançarem sua titulação, devem desempenhar três tipos de funções: A formação docente inicial, a capacitação, atualização e investigação.

Atualmente na Argentina a formação docente para o nível inicial e primário realiza-se em instituições terciárias não universitárias, enquanto que a formação docente do ensino secundário divide-se nos institutos terciários não universitários e nas universidades. Vezub (2008, p.1) esclarece que em 2004 os institutos terciários de formações docentes alcançavam um total de 1099, sendo que 31% formavam exclusivamente para o nível inicial e primário e 20% para professores de ensino secundário os outros 26% para outras carreiras.

A estrutura do sistema educativo nacional da Argentina compreende quatro níveis: educação inicial, educação primária, educação secundária e educação superior e oito modalidades (educação técnico-profissional, educação artística, educação especial, educação de jovens e adultos, educação rural, educação intercultural bilíngue, educação hospitalar ou domiciliar, educação em contextos de privação de liberdade). Há a obrigatoriedade escolar em todo o país desde os cinco anos até a finalização do nível da educação secundária.

Constituem modalidades do Sistema Educativo Nacional da Argentina:

Aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (Ley de Educación Nacional/2006).

A educação inicial compreende as crianças desde os quarenta e cinco dias até os cinco anos inclusive, sendo os jardins maternos e jardins de infância; a educação primária é obrigatória, destinada à formação de crianças a partir de seis anos de idade; a educação secundária é obrigatória atendendo jovens e adolescentes que tenham cumprido a educação primária. Ela é dividida em dois ciclos: um ciclo básico de caráter comum a todas as orientações (3 anos) e um ciclo orientado de caráter diversificado (3 anos) segundo as distintas áreas do conhecimento, do mundo social e do trabalho (ciência, contabilidade, agronomia, técnicas, humanidades. A educação superior compreende as universidades, institutos universitários estatais ou privados autorizados.

A política nacional de formação docente tem os seguintes objetivos:

- a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación;
- b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley;
- c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares;
- d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza;
- e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias;
- f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua;

- g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia;
- h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa;
- i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema (LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN, 26206/2006).

A formação docente na Argentina é estruturada em dois ciclos: uma formação básica comum, centrada em fundamentos e conhecimentos da profissão docente, e uma formação especializada do ensino curricular de acordo com cada nível e modalidade. E as formações docentes para o nível inicial e primário são de quatro anos.

É criado no Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia o Instituto Nacional de Formação Docente (INFD), lei 26.206, inaugurado em abril de 2007, como sendo um organismo responsável em executar políticas de articulações de formação docente inicial e continuada, aplicando as normas que regem o sistema de formação docente quanto à avaliação, validez de títulos e certificados. O Plano Nacional de Formação de Docentes implementa as políticas públicas de formação docente através da Resolução do Conselho Federal de Educação nº 23/2007.

O INFD, no seu artigo 76, classifica-o como sendo um organismo que tem a responsabilidade de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua;
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo;
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N°24.521;
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua;
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua;
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas;
- g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docente;
- h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación;

- i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional (LEI DE EDUCAÇÃO NACIONAL, 26.206/2006).

O INFD esclarece, dando recomendações para a elaboração dos desenhos curriculares do professorado. Este estudo dá ênfase ao professorado da educação primária. Esse, quando se refere à formação contínua e desenvolvimento profissional, determina que as atividades devem ser articuladas com a prática dos docentes, objetivando responder às necessidades dos professores e de seus contextos de atuações, suas necessidades, situações e problemas de ensino e aprendizagem que surgem dos diversos contextos de trabalho.

Surgem problemas na Argentina frente à fragmentação e pouca oferta de formação continuada para o desenvolvimento profissional, além da necessidade de capacitação dos professores dos Institutos Superiores de Formação Docente, no sentido de melhorar a gestão e práticas docentes. Segundo as recomendações dadas pelo INFD do Ministério da Educação da Argentina, são criadas estratégias para superar os problemas, como:

- Desarrollo de ofertas coordinadas de formación docente continua en las jurisdicciones, que aseguren mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades del sistema educativo, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas y de impacto en las escuelas;
- Desarrollo de ofertas de capacitación para la gestión institucional y de renovación pedagógica de la formación de formadores, afianzando innovaciones y redes institucionales.

Devem estar nos planos de um governo as políticas de formação inicial e continuada, e é necessária uma formação docente dentro de uma dimensão política, de ação junto com as tecnologias pedagógicas. O pensamento docente não se deve restringir à transmissão de conhecimentos, mas de emancipação e autonomia.

Existem divergências na Argentina frente às políticas de formação docente, sobre as quais os autores esclarecem que:

la ausencia de un sistema nacional de formación, la profunda fragmentación institucional vigente, las débiles relaciones entre el sistema formador, el sistema educativo y las necesidades locales de la población, la mercantilización imperante en la formación, la dificultad de planificar a mediano plazo la oferta de formación, la ausencia de coordinación con las universidades (VIOR E MISURACA, 2007 p.12).

Na Argentina existem debates sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional na busca de participações e capacitações como propostas para adicionais salariais. A formação é importante para a construção profissional, que não seja somente voltada à ascensão salarial, mas a um desenvolvimento mais amplo, sendo um componente estratégico para a permanência e progresso na profissão.

Perazza enfatiza a necessidade da formação continuada, na Argentina, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, do interesse do docente, reformulando a carreira numa perspectiva de um Plano de Melhoramento Profissional:

Busca combinar la necesidad de formación continua y la posibilidad de ascenso en el sistema educativo. Cada docente elabora un plan de mejoramiento profesional de largo alcance adoptando como criterios las disciplinas que le interesan y los conocimientos que necesita consolidar o adquirir. El director de escuela, junto a otra autoridad educativa, evalúa el plan (2008, p.1).

Na América Latina, em especial na Argentina, as normas que regulam a carreira docente são consideradas num formato vertical e ascendente. Isso, Perazza (2008, p. 3) esclarece:

Es decir, el cambio en el puesto de trabajo solo puede tener lugar si se asciende (en cuyo caso se deja el trabajo frente a alumnos y se pasa a ocupar un lugar en la conducción de la institución escolar). En términos generales, maestros y profesores tienen limitadas posibilidades de ocupar puestos de conducción en la escuela, por lo cual esta vía ascendente plantea una carrera para pocos.

Naquele país, existe pouco desenvolvimento frente às normas institucionais da carreira docente que possibilitam a mobilidade horizontal dentro da escola. A estrutura de carreira docente contempla a antiguidade e a valorização de pontos como valor para o acesso a um cargo, e é finalizada a carreira docente quando se alcança a aposentadoria. Morduchowicz (2002, p. 7) comenta que “Es sabido que el docente, al ingresar al sistema educativo, puede imaginar, casi sin equivocarse, su trabajo a lo largo de los años”.

Complemento com Feldfeber (2007, p.3):

La idea que subyace es que el docente debe hacerse a sí mismo en un “mercado profesional”, cuyas reglas de funcionamiento están definidas por el Estado. En el mercado, el docente debe ofrecer su fuerza de trabajo a cambio de un salario que esté en función de su “productividad”, y como profesional se ve obligado a capacitarse y obtener titulaciones para cumplir

con los requisitos que le permitan permanecer en el mercado y ascender en su carrera laboral y profesional.

De acordo com estudos realizados, a remuneração docente parece estar condicionada cada vez mais com o recrutamento da profissão na Argentina. O autor enfatiza que:

En efecto, como se indica en algunos estudios recientes, la docencia se ha transformado en una profesión que “no paga lo suficiente para atraer a los mejores candidatos”, porque las estructuras de aumento salarial en la carrera son significativamente peores a las de otras profesiones. Esto hace que aquellos que ingresan a los institutos de formación tengan, en promedio, peor historial educativo que otros estudiantes que acceden a otros estudios más valorizados socialmente (VAILLANT, 2006, p. 8).

Enfocar as políticas e o conceito de formação docente torna suas análises complexas, visto que surgem algumas conclusões: as políticas de formação docente em ambos os países são influenciadas por documentos internacionais, dentro de uma política de produtividade. A formação docente não deveria se identificar, nem se diluir dentro de conceitos como treino, ensino. Ela compreende uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano pleno e está estritamente identificada com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação, o que eleva o papel dos sujeitos na ativação e desenvolvimento dos processos formativos, ou seja, um processo que deve visar ao desenvolvimento social, emocional e intelectual objetivando ampliar a capacidade dos professores.

3 MÉTODO

3.1 DELINEAMENTOS DO ESTUDO

A definição e a transparência dos procedimentos metodológicos que orientam uma pesquisa são essenciais para que o pesquisador possa atingir os seus objetivos. Estudos de caso, de um modo geral, podem categorizar-se como unicamente qualitativos ou quantitativos, mas ainda existem estudos do tipo mistos, qualitativos e quantitativos. A abordagem metodológica adotada na presente pesquisa esteve vinculada ao paradigma construtivista ou naturalístico, consistindo como estratégia de pesquisa estudo de caso do tipo múltiplo e qualitativo. Os casos são professores brasileiros e argentinos. Mazotti (2006) explicita que na área da educação é mais comum o estudo de caso que tenha uma unidade de análise, mas que também encontramos casos múltiplos que enfocam vários indivíduos, várias instituições, etc. Para Yin (2005) os estudos de caso múltiplos estão aos poucos tendo predomínio. Destacando ainda que casos únicos impedem a replicação de informação, podendo oferecer conclusões analíticas pouco contundentes, mas o importante não é o número de casos, mas o pesquisador analisar profundamente cada um deles.

Merriam (1988) destaca que à estratégia do estudo de caso é uma descrição densa e holística de um fenômeno ou de um programa, de uma instituição, de uma pessoa, de um processo social. Yin (2005) explica que holística é um termo que vem do grego “holos”= igual ao todo. O termo indica uma tendência de ver o todo além das partes.

Outro aspecto a pontuar é que a escolha realizada da estratégia de pesquisa, o estudo de caso, deve-se pela sua apropriação para a área educacional e ainda pelo desejo de conhecer realidades diferentes. Para Lincoln e Guba (1985), é a metodologia ideal para a área educacional, pois oferece a possibilidade de descrições densas que permitem fazer julgamentos, é um retrato da situação, de várias realidades. Na pesquisa qualitativa, o estudo de caso é considerado o design

ideal para lidar com situações complexas e ricas da área educacional (CASTRO, 1993).

Ainda, para os autores Lincoln e Guba (1985), o estudo de caso é considerado a forma ideal de relatório de pesquisa para o paradigma naturalista ou construtivista. Enquanto a pesquisa tradicional se apoia em uma única realidade e fragmentada, ele aponta diversas realidades que são elaboradas de maneira holística. São formas singulares de estudos, trazendo construções e reflexões sobre o objeto da pesquisa, podendo surgir novas variáveis ao longo da análise frente ao estudo. Além disso, ele pode levar em consideração, colocar no domínio da ciência, os valores e crenças do pesquisador, ou seja, analisam fenômenos sociais complexos.

Stake (1998) salienta que o estudo de caso permite que o pesquisador procure as peculiaridades e complexidades de um caso em particular ou de mais de um, como, por exemplo: o estudo de um grupo de alunos, professores, um determinado movimento de profissionais, uma equipe médica que pretende compreender melhor os casos de crianças com alguma doença. O autor enfatiza que as pesquisas de estudo de caso em educação e em serviços sociais constituem, quase sempre, programas, grupos de alunos e educadores ou uma comunidade.

Completando o pensamento de Stake, a abordagem qualitativa metodológica do estudo de caso é uma das possibilidades de método de pesquisa adequado para estudos em ambientes educacionais, porque as relações que se estabelecem são complexas e inexistente o controle sobre o comportamento humano (YIN, 2005). Neste sentido, ele é favorecido por aspectos relacionados à subjetividade da pessoa que conhece (pesquisador) sobre quem é conhecido (sujeitos da pesquisa). No paradigma positivista é atribuída a objetividade, ou seja, a separação entre sujeito da pesquisa, pesquisador e objeto de estudo. Os conhecimentos prévios e as interrogações, o contato do pesquisador com o objeto de estudo são importantes porque enriquecem a investigação. Yin (2005) esclarece que o grau de qualidade do estudo de caso está na habilidade de o pesquisador examinar as evidências, uma vez que não existem receitas ou fórmulas fixas para orientar a análise. É necessário ter a habilidade em incorporar à investigação as percepções ou “insights”, as emoções e as intuições, ocorrendo a entrega ou o envolvimento do pesquisador com

o objeto. A pesquisa é marcada por valores, não existindo neutralidade, e sim um posicionamento epistemológico transparente.

Assman (1996) explicita as características de um bom paradigma, que deve incluir ser exato, consistente, amplo, simples e útil. É importante reconhecer o processo de pesquisa que é realizado por seres humanos, vivendo a experiência de forma integrada. “Assim todos os insights, emoções, intuições são incorporados de uma forma sistemática no processo de pesquisa. O paradigma naturalístico é reconhecido e incorporado ao decurso da investigação” (CASTRO, 1994, p. 57).

Outro aspecto a ressaltar é que a perspectiva naturalística inicia-se dentro de ambiente natural, pois, independente do nosso objeto de estudo, ele adquire sentido e significado no seu contexto original de ocorrência, utilizando a observação (CASTRO, 1994). O pesquisador, com sua experiência, bagagem de conhecimentos, é parte integrante do processo da pesquisa, como instrumento humano, e suas capacidades e competências pessoais (ler, escutar, olhar) vão dar direção, enriquecer ou limitar a produção do conhecimento. Através das experiências, vão sendo adquiridos conhecimentos e sendo construídas novas relações, associações, significados que levam a novas ideias. Além disso, no paradigma naturalístico ou construtivista, a amostra é intencional, sendo definida, tendo em vista os objetivos do estudo, que, no decorrer do processo da realização, vão se esclarecendo.

Pesquisas nessa perspectiva valorizam a construção do conhecimento pelo sujeito através da experiência, considerando os conhecimentos prévios, conjunto de valores e crenças das pessoas envolvidas na aprendizagem. A ação construtivista é reflexiva, numa visão de compreensão, construção e reconstrução.

O estudo, dentro de uma abordagem qualitativa, possibilita uma visão frente às diferentes concepções da realidade. Ele pode lidar com muitas variáveis e recursos, como documentos, leis, planos, programas educacionais, entrevistas, observações.

Bogdan&Biklen (1994, p. 49) esclarece que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para

constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo.

A metodologia de pesquisa qualitativa se opõe à pesquisa tradicional, porque a realidade é compreendida de forma mais complexa, podendo ser construída pelo sujeito que conhece. Além disso, numa perspectiva qualitativa, o pesquisador entra em contato com o fenômeno de seu interesse sem a obrigação de assumir uma postura de neutralidade diante da pesquisa. Com isso, tem-se a compreensão e descrição das experiências pessoais do fenômeno, sendo que as abordagens qualitativas são sensíveis a situações locais, condições e necessidades dos interessados (JOHNSON E ONWUEGBUZIE, 2004).

A marca desta pesquisa é a abordagem qualitativa na busca do significado humano dos fenômenos, na tentativa de compreender os fenômenos do ponto de vista daqueles que o vivenciam.

3.2 OBJETIVOS

Objetivo geral

- Analisar, dentro das realidades brasileiras e argentinas, os indicadores que produzem mal-estar e bem-estar docente.

Objetivos específicos

- Investigar as estratégias que os docentes desenvolvem para a constituição do seu bem-estar;

- Identificar características pessoais no docente que está vivendo o bem-estar, buscando novas formas de aprender;

- Analisar relatos de docentes argentinos e brasileiros.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com docentes do ensino fundamental, de escolas estaduais e de ensino primário das escolas provinciais, respectivamente, da cidade de Porto Alegre/Brasil e da cidade de La Plata /Argentina. A amostra é composta por cinco professores de cada país, indicado pela tabela abaixo. Os docentes argentinos estão representados por A1 até A5; e os docentes brasileiros por B6 até B10. As escolas foram escolhidas devido à facilidade de acesso e os professores por estarem com disponibilidade para participar das entrevistas. Além disso, foi solicitada a indicação do professor pela coordenação docente, dentro de um perfil em que esse estivesse demonstrando um bem-estar na sua docência. O convite aos professores foi feito pela coordenação pedagógica, através de uma participação espontânea e voluntária.

Na Argentina, cidade de La Plata, a entrevista foi feita com 2 docentes de uma escola rural e 3 docentes de uma escola urbana, sendo que ambas são provinciais, com níveis de ensino primário e secundário, com seu funcionamento diurno. As informações referentes às escolas foram dadas pelas coordenações pedagógicas. A escola rural apresenta 131 alunos e 14 docentes no ensino primário; 65 alunos e 14 docentes no ensino secundário. Os alunos são oriundos de classe social baixa, com nacionalidade da Argentina, Paraguai, Bolívia e Chile. A escola urbana é composta por 501 alunos e 39 docentes no ensino primário; 180 alunos e 23 docentes no ensino secundário, tendo alunos de classe social média e baixa.

No Brasil, cidade de Porto Alegre, os sujeitos participantes foram de duas escolas estaduais, uma com ensino fundamental e outra com ensino fundamental e médio, localizadas na zona urbana, com alunos de classe social média. Uma delas funcionando somente com ensino até a 4ª série, constando 409 alunos e 16 docentes nos turnos manhã e tarde; outra escola do ensino fundamental, funcionando manhã e tarde, totalizando 701 alunos e 63 professores; e no ensino médio noturno, 41 alunos, e 38 professores.

TABELA 1 - CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

DOCENTES	GÊNERO	IDADE	ESTADO CIVIL	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO
A1	Feminino	50	Casada	Superior normal em instituto	20 hs 2º ano 20 hs 4º ano	25 anos
A2	Feminino	34	Solteira	Superior normal em instituto Fonoaudiologia incompleto	20 hs 1º ciclo 20 hs 3º ciclo	9 anos
A3	Feminino	42	Casada	Superior normal em instituto	20 hs 1º ciclo 20 hs suplente	21 anos
A4	Feminino	44	Casada	Superior normal em instituto	20 hs 3º ano	16 anos
A5	Feminino	61	Viúva	Superior normal em instituto	20 hs 4º ano	41 anos
B6	Feminino	50	Separada	Educação física e magistério	40 hs 3º ano	Mais de 20 anos
B7	Feminino	42	Solteira	Magistério; Pedagogia em orientação educacional; Pós andamento em Gestão do cuidado a escola	20 hs 2º ano 20 hs orientação escolar	10 anos
B8	Feminino	44	Casada	Magistério. Letras e pós-graduação em abordagem textual	20 hs 1º ano	22 anos
B9	Feminino	56	Casada	Magistério, Pedagogia empresarial; Pós em educação a distância	20 hs 4ª série	26 anos
B10	Feminino	38	Casada	Magistério, Educação física Pós-graduação em mídia em educação em andamento	20 hs Educação Física 20 hs 4º série	14 anos

Fonte: Respostas dos docentes, 2009/2010.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS/ INSTRUMENTOS

Antes de iniciar a coleta de dados nas escolas, foi feita uma visita, na qual a pesquisadora apresentou-se à direção e à coordenação pedagógica, explicando a pesquisa e seus objetivos e depois foram agendadas as entrevistas. Os entrevistados tiveram esclarecimentos referentes aos procedimentos éticos do estudo, os objetivos e o direito de anonimato dos participantes, como também, o anonimato da escola.

Eles tiveram a garantia de privacidade dos dados pessoais e do princípio da não maleficência. O instrumento utilizado na pesquisa para a coleta de dados foi a *entrevista semiestruturada com os professores* (APÊNDICE 1). A entrevista foi gravada e depois transcrita, mediante autorização assinada pelos entrevistados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2). Realizaram-se as entrevistas dentro do ambiente escolar, no horário em que os alunos estavam realizando outras atividades com estagiárias ou com outros professores.

Os dados foram coletados em contato direto com os participantes do estudo, no intuito de constatar o que as pessoas envolvidas na situação estudada estão vivenciando, como elas interpretam suas experiências e como organizam a sua realidade social na qual estão inseridas. Isso ajudou a apontar caminhos para a resolução do problema da pesquisa. Todos os aspectos da situação estudada foram relevantes, pois se considerou cada detalhe por seu potencial, para levar a uma compreensão mais aprofundada do fenômeno do estudo.

Nesse sentido, a entrevista com os docentes seguiu um roteiro contendo questões para orientá-la, sem descartar questões que surgiram ao longo da conversa, as quais poderiam ser de grande importância ao estudo. A pesquisadora procurou estabelecer uma boa relação com o entrevistado, de forma que este pudesse sentir-se à vontade para falar livremente. Para o registro das entrevistas, foi utilizado um gravador e fitas cassetes.

A análise dos dados ocorreu de maneira qualitativa, através da Análise de Conteúdo. Bardin (2007). Para a autora, a Análise de Conteúdo dos dados qualitativos constitui-se na apreensão do material coletado de modo sistemático e

objetivo a fim de encontrar categorias temáticas. Depois disso, foram utilizados dois planos de análise do conteúdo obtido: a análise sincrônica ou horizontal e a análise diacrônica ou vertical (BARDIN, 2007, p.36). De modo sistematizado, a Análise de Conteúdo percorreu os seguintes passos: *Impregnação do texto*, uma leitura exaustiva e flutuante na qual o pesquisador vai interagindo com a fala do entrevistado a fim de compreender suas manifestações; *Análise vertical*, que estuda as manifestações expressas na entrevista de cada respondente e aquelas que estão implícitas para extrair os significados; *Análise horizontal*, a qual estuda cada questão da entrevista, considerando todos os entrevistados naquilo que já foi evidenciado na análise vertical; a *Síntese*, que pretende identificar as diferentes manifestações dos entrevistados, agrupando-as, quando possível, para finalmente buscar sintetizá-las, e a *categorização*, que traduz as evidências que emergem do estudo. A Análise de Conteúdo permitiu a compreensão dos significados do conteúdo explicitado pelos professores, levando-me a fazer relações das informações com o referencial teórico.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para realizar a análise dos dados coletados, conforme já mencionado no capítulo Método, foi empregada a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2007). Para a autora, a análise de conteúdo configura-se num conjunto de técnicas que possibilita, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 2007).

Inicia-se a análise com uma exploração preliminar do conteúdo do material coletado, através de leituras flutuantes das respostas obtidas. E a seguir passa-se à etapa de exploração do material, ou seja, um processo preliminar de codificação e classificação das respostas citadas, transformando-as em categorias. Relacionados com os temas mal/bem-estar docentes, as categorias emergentes da pesquisa, foram: ambiente de trabalho; a formação e a prática docente; a relação professor e estudante; as políticas educacionais e os professores. Referentes às estratégias utilizadas para a superação do mal-estar docente, aparecem nas respostas dos entrevistados várias palavras que foram traduzidas como categoria: A resiliência e a formação pessoal.

Após emergir as categorias, foi feita uma triangulação com os referenciais teóricos já mencionados.

Para clarificar as respostas frente às características apresentadas pelos docentes que estão em situação de bem-estar; estratégias de superação do mal-estar e o que é preciso para o docente ter bem-estar foram elaboradas tabelas, considerando o número de vezes que cada resposta foi apresentada, enfatizando as mais pontuadas. As respostas levaram ao agrupamento de palavras e ou ideias, citadas de forma diferenciada, mas com o mesmo significado.

Na coleta dos dados, a entrevista foi semiestruturada, e, no decorrer da escrita das análises, foram inseridos trechos das falas dos docentes. Para a sistematização da citação dessas falas, foram utilizadas as siglas: “A1, A2, A3, A4, A5, para os docentes argentinos; e B6, B7, B8, B9 e B10 para os docentes brasileiros”.

4.1 INICIANDO A CATEGORIZAÇÃO

É importante lembrar que as categorias surgiram a partir do exame das entrevistas. Este capítulo foi realizado através da análise de conteúdo utilizada por Bardin (2007) e que dela resultaram as seguintes categorias: Ambiente de Trabalho; A Formação e a Prática Docente; A Relação professor e Estudante; As Políticas Educacionais e os Professores; A Resiliência e a Formação Pessoal. Assim, resultantes das entrevistas, surgiram as categorias já citadas que influenciam o docente na constituição do seu bem-estar, sendo determinantes para que ele seja bem-sucedido e realizado. Para fins didáticos, a seguir, de forma sistemática, estão explicadas essas categorias responsáveis por um todo, que caminha rumo à realização do ser, objetivando seu bem-estar pessoal e profissional.

4.1.2 CATEGORIA 1: AMBIENTE DE TRABALHO

A diminuição do problema do mal-estar docente passa pela melhoria do contexto social e das condições de trabalho dos professores. Ao realizar as entrevistas com docentes argentinos e brasileiros, surgiram claramente essas questões. É importante enfatizar que o ambiente de trabalho, numa abordagem mais ampla, envolve as relações sociais, apoio entre seus pares, apoio dos pais, recursos materiais e humanos. E, ainda, que os docentes tenham boas condições de trabalho para que possam concretizar sua competência profissional realizando um trabalho de qualidade.

Esteve (1994) salienta que a chave do mal-estar docente está na desvalorização do seu trabalho, manifestada no contexto social, e nas deficientes condições de trabalho na sala de aula, que o obrigam a não ter uma boa atuação, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável.

As professoras relatam que é importante para o bem-estar docente ter um ambiente de trabalho organizado, com recursos materiais e humanos:

“A organização do ambiente de trabalho é muito importante, pois me traz bem-estar quando a sala de aula está adequada à série que vou trabalhar, com recursos lúdicos, materiais apropriados que chame a atenção dos alunos, isso me traz satisfação e motivação” (Docente B8).

“A falta de recursos materiais e humanos nas escolas não é favorável ao bem-estar do docente, as escolas na Argentina estão deficientes nas suas estruturas físicas, não há recursos, contamos com a ajuda de alguns pais que trazem o material, muitas vezes compramos do nosso dinheiro, assim como não há recursos humanos para enfrentar os problemas, psicólogos, psicopedagogos, uma legítima exclusão social dos alunos” (Docente A4).

Na década de oitenta, na Argentina, assim como nos países da América Latina, houve uma preocupação com a democratização do ensino, ou seja, houve o aumento do acesso, das matrículas nas escolas, através da obrigatoriedade escolar, mas isso foi feito sem adequação dos espaços e recursos materiais.

Para Martínez (2007, p. 1):

Las formas de acción directa del capitalismo *salvaje* se instalaron con fuerte presión, *sin anestesia*. Lo más visible corresponde a un abandono real de las escuelas públicas, deterioro edilicio, carencia de materiales didácticos, bajos salarios y aumento en las aulas de la cantidad de alumnos sin espacio adecuado.

A carência de recursos humanos e materiais, nas instituições educativas, ocorre tanto no Brasil como na Argentina. Fueguel e Montoliu (2005, p. 50) esclarecem:

“Un colegio de 450 alumnos que solo disponga de un magnetófono, y que, además, este ubicado em la biblioteca porque no se dispone de outro espacio, transforma a este em um recurso limitado pues hay que confeccionar um horário de assistência”.

Isso prejudica o aluno, pois ficam submetidos à disponibilidade de horário para seu uso.

A escassez de recursos materiais, humanos e as deficientes condições de trabalho dos docentes brasileiros e argentinos são consequências da massificação do ensino e do aumento das responsabilidades dos professores, pois não houve, paralela a isso, uma melhoria efetiva desses recursos, oportunizando melhores condições de trabalho. Nesse sentido, esses problemas dificultam a prática do docente. Por exemplo: é difícil desenvolver um ensino personalizado, pelo excessivo número de alunos que constituem as turmas ou é difícil utilizar meios audiovisuais devido a déficit de equipamentos.

Nóvoa e outros (1995, p. 106) salientam que “hoje em dia o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural

de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas”. Muitos professores estão insatisfeitos com a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que são exigidas pela sociedade do conhecimento, possuindo apenas giz à sua disposição.

Essa ideia está indicada na verbalização do entrevistado:

“Não temos recursos para realizar projetos, os alunos não podem pagar livros, fotocópias, passeios. Me encantaria poder contar com mais recursos materiais. Muitas vezes compro o material com o meu dinheiro” (Docente A1).

Toda reforma deve vir acompanhada de recursos para poder levar adiante as propostas de forma eficaz. É necessário que o governo aumente seus orçamentos tendo uma visão de investimentos e não um gasto desnecessário. Fueguel e Montoliu (2005, p. 35) pontuam que “Una escuela rural en Argentina fue dotada de ordenadores, bajo grandes titulares en los medios de comunicación sobre la modernización y el abastecimiento de material educativo, pero dicha escuela carecía de energía eléctrica”.

Os autores também enfatizam a falta de pessoal especializado para apoio aos docentes. Na Argentina e no Brasil, existe uma grande diversidade de estudantes, muitos com problemas de conduta, dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual incluídos no ensino regular. Essa diversidade em aula gera no docente uma sensação de impotência devido à falta de recursos humanos. Fueguel e Montoliu (2005, p. 51) relatam: “Los alumnos con problemas de conducta y los que presentan necesidades educativas especiales precisan de una atención particular que requiere incrementar el número de profesionales especializados en esta docencia”.

Essa ideia está indicada na verbalização abaixo:

“Não temos apoio com recursos humanos, nosso trabalho muitas vezes é dificultado devido a isso. Quando temos que encaminhar um aluno a uma avaliação psicológica, os pais precisam buscar um atendimento particular, porque há carência de recursos humanos no público, demora muito. Os pais não têm recursos financeiros para pagar, com isso os problemas vão se agravando” (Docente B8).

“Fico angustiada quando não consigo atender individualmente os alunos com necessidades educativas especiais, tenho muitos alunos na sala. Seria

muito importante ter um apoio de um profissional especializado trabalhando em conjunto com o docente em sala de aula” (Docente B7).

Outro aspecto importante a ressaltar que surgiram nas falas dos entrevistados é a questão das relações sociais, pois isso interfere diretamente no bem-estar do docente. Se o professor tiver um ambiente de trabalho onde haja a união com o grupo de colegas, pais e alunos, há o favorecimento para solidificar as relações.

Nas falas dos docentes ficam claras essas ideias:

“Me traz bem-estar quando eu estou bem com meus pares, pais, alunos, com meus companheiros, realizando coisas em comum, projetos coletivos. É muito bom trabalhar em equipe pensando no bom andamento da escola” (Docente B3).

“É muito importante ter uma boa relação no teu ambiente de trabalho, com teus colegas, pais e alunos. Quando existe um ambiente com apoio, coleguismo e bom relacionamento, conseguimos superar as dificuldades mais facilmente” (Docente A5).

Jesus (2002a) salienta que o trabalho em equipe e a formação profissional são os dois fatores que mais podem contribuir para o bem-estar no domínio profissional, enquanto que a harmonia na família é o principal fator de bem-estar na vida privada.

O trabalho em grupo fortalece as relações, pois o apoio e o reconhecimento são muito importantes. Quando os sentimentos de investimento pessoal são desproporcionais frente ao reconhecimento percebido, muitos docentes começam a diminuir o seu esforço e investimento na atividade docente.

A formação traz bem-estar docente, mas é importante que o contexto social e as condições de trabalho sejam melhorados para que os professores possam efetivar sua motivação e competência profissional, visando a um ensino de qualidade. Junto disso, os próprios docentes devem assumir suas responsabilidades, através de seu empenho e atitudes adequadas nas relações interpessoais, tanto com alunos e pais, como também com seus colegas, pois isso irá favorecer o bem-estar e a realização profissional.

O entrevistado valoriza as relações sociais, como declara abaixo:

“Um ambiente saudável, acolhedor, onde tu tenhas tranquilidade de relacionar bem com as pessoas, onde existe uma troca não só profissional, mas afetiva com teus colegas. Possas contar com teus pares, tendo

confiança no grupo. Isso é ter um ambiente de trabalho saudável! É fundamental ter uma boa relação com os colegas, assim como com pais e alunos! Para isso, os professores precisam querer e estar abertos, também assumindo suas obrigações” (Docente B6).

As relações sociais e o trabalho em equipe são variáveis que influenciam no bem-estar dos professores. O trabalho em equipe facilita que os integrantes expressem e compartilhem suas preocupações, dificuldades face aos problemas da docência. Martínez (2007, p.8) enfatiza a importância das relações sociais:

Es necesario desarrollar la posibilidad de anticipar y prevenir situaciones de alto sufrimiento psíquico en las instituciones educativas, ya que puede evitarse un deterioro individual y colectivo en los grupos de trabajo y en las capacidades creativas y transformadoras de los trabajadores de la educación. Mientras, el malestar, actualmente se ve aliviado -en parte y en algunos lugares- con la difícil construcción de alianzas con el otro de la relación laboral-social.

Jesus (2002a) esclarece que o estilo de vida atual permite situações de stress no ambiente de trabalho, pois ter que responder rapidamente às novas solicitações, em um ambiente elevado de competitividade trazem como consequência a perda de valores humanistas, como solidariedade e cooperação.

As ideias do autor são traduzidas através dos relatos:

“Falta o lado humano, infelizmente a escola está doente porque o lado humano que deveríamos priorizar e contar estão abalados, o que vale é o material, mesmo que tu estejas presente somente fisicamente é o que interessa. Ninguém se importa se tu estás bem ou mal” (Docente B8).

“Me traz bem-estar quando tenho um bom convívio com meus colegas, quando tenho um bom ambiente de trabalho, a troca de experiências, de aflições, o apoio um com o outro me traz alívio para resolver os problemas, acho que não deveria existir competitividade” (Docente B10).

As falas demonstram a importância de se ter um ambiente de trabalho com harmonia, mais humano, com valores de solidariedade. É necessária uma adequação das condições de trabalho, uma melhora frente às relações entre os docentes. Esteve (1994) traduz que para melhorar de forma efetiva o mal-estar docente, há que atuar prioritariamente sobre as condições de trabalho e o apoio que o professor não recebe.

Conforme já foi mencionado, o trabalho em equipe é importante para constituir o bem-estar, a realização profissional e a qualidade da educação. Os

professores aprendem com suas experiências pessoais e com as experiências de seus colegas. Jesus (2002a, p. 47) destaca que “para que o trabalho em equipe dê resultado é necessário que os professores apresentem uma atitude de autenticidade, empatia, valorização das experiências e sugestões apresentadas pelos colegas”.

As falas dos docentes demonstram o que o autor salienta:

“Me traz bem-estar no meu ambiente de trabalho, quando a escola me escuta” (Docente A4).

“Quando tu consegues propor as coisas no teu trabalho e as pessoas conseguem entender, respeitando tuas idéias, isso me traz bem-estar, é muito bom tu teres apoio! Digo apoio não só em termos de recursos materiais, mas principalmente no sentido de estímulo, suporte. É muito bom trabalhar em harmonia, respeito, isso me dá bem-estar” (Docente B7).

Nesse sentido, a cooperação e o apoio podem fazer parte do caminho para o bem-estar docente, trazendo inovação e qualidade para o ensino. Mesmo os professores estando na sua sala de aula com seus alunos, devem ver-se como parte de um todo, de uma equipe, e que todos aprendem com a troca profissional.

“O professor deveria ter um espaço de apoio dentro da escola ou em outro ambiente, onde pudesse colocar para fora suas ansiedades, realizarem trocas com outros colegas. Vemos que existe apoio para o aluno, mas para o professor não existe. Quando tu entras na sala dos professores na hora do recreio, tu ficas apavorado o que tu escutas dos professores, desabafos, mas não existe nenhuma ajuda, uma orientação, faz falta um apoio. Consequência disso, vários professores com licenças médicas, quadros de depressão, síndrome do pânico, ansiedade, não conseguindo dar aula. A direção e vice- direção também não sabem como ajudar. O governo preocupa-se somente em depositar mais alunos nas salas, sem apoio. Não ajudando, não fazendo um trabalho preventivo para que o professor não chegue ao ponto de adoecer. É necessário realizar um trabalho para não deixar o professor doente, percebo que a cada dia aumenta o índice de professores doentes no Brasil” (Docente B10).

Jesus (2007, p.42), ao mencionar o trabalho em equipe, salienta que esse pode “permitir a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento profissional”. Nesse sentido, a formação continuada é uma oportunidade para que os docentes possam trabalhar em cooperação, resolvendo problemas comuns e recebendo apoio mútuo. O trabalho em equipe exige um projeto comum que mobilize a atividade do grupo de docentes.

Para Marchesi (2008), o trabalho em equipe pressupõe uma tarefa compartilhada, um projeto que aglutine vários professores e que os leva a se encontrarem para refletir, aprenderem juntos e, às vezes, tomar decisões. Nesse sentido, a colaboração entre os professores é o primeiro passo para uma atividade equilibrada e eficaz. O passo seguinte supõe a existência de um projeto, o que favorecerá a formação e a satisfação profissional dos docentes.

As dificuldades que acontecem frente às relações interpessoais com seus pares no ambiente de trabalho são por causa de rixas, competições em função da disputa de poder. Ball (1987 apud Marquesi 2008, p. 90) chama de “micropolítica da escola”, aplicado ao estilo de direção das escolas e as formas utilizadas para ascender ao poder, a fim de manter o controle dos docentes e responder à oposição.

As disputas são válidas quando se propõem abertamente projetos específicos ligados a determinadas visões educacionais, os quais são defendidos, respeitando os projetos alternativos. Na prática, muitas vezes isso não acontece, pois a falta de tolerância no confronto ideológico e educacional leva a um mal-estar que não contribui para um trabalho em equipe.

Nas falas dos docentes argentinos e brasileiros aparecem essas ideias.

“Na escola temos más companheiras, amigas, com isso não podemos fazer nada em comum. Cada um se volta para seu próprio trabalho e não para um coletivo. Não existe unidade nos docentes” (Docente A3).

“Muitas vezes, dentro da escola, existem constrangimentos, é muito ruim, atrapalha o bem-estar do professor. A falta de compreensão, de coleguismo traz desarmonia no grupo, consequência é um mal-estar. Muitos professores não querem realizar projetos, mas também dificultam que outros docentes realizem, ou seja, eu não quero fazer e não quero que outros façam. Resquício de política me traz mal-estar, eu tento separar! A falta de apoio no teu ambiente de trabalho faz tu te sentires sozinha, às vezes, perdida. Teu trabalho não anda, não porque tu não tens competência, mas porque existem políticas na escola que acabam boicotando teu trabalho. Existem muitas vaidades! É difícil conviver com pessoas que não aceitam opiniões diferentes, pessoas autoritárias, aqui tem muito” (Docente B7).

Outra questão a ressaltar é quanto às habilidades sociais. Carlotto (2010, p. 123) destaca que os professores não as desenvolvem, causando mal-estar. As habilidades sociais referem-se a relações sociais bem-sucedidas, utilizando comportamentos de iniciar e finalizar conversas; pedir ajuda; expressar sentimentos;

pedir mudança de comportamento do outro; admitir erros e pedir desculpas; lidar com críticas e elogios. Nesse sentido, “profissionais que possuem habilidades sociais desenvolvidas contribuem para a melhoria do seu ambiente de trabalho, na medida em que conseguem resolver conflitos interpessoais e intergrupais de maneira satisfatória”. Esses indivíduos conseguem lidar melhor com emoções, agregam pessoas, demonstram maior empatia, segurança e otimismo com relação ao trabalho. Então, para se ter um bem-estar frente ao seu ambiente de trabalho, as relações sociais são determinantes.

Os autores pontuam que:

Todas as aprendizagens que irão edificar o ofício de professor serão o resultado das relações sociais, que desde a infância, na família, nas instituições educativas, ou, ainda, nos ambientes culturais, o constituirão. Mesmo sem perceber conscientemente, cada professor vai, na sua trajetória, internalizando conceitos e atitudes, que mais tarde, revelar-se-ão em sua práxis docente (SANTOS, ANTUNES E BERNARDI, 2008, p.47).

Esse capítulo destaca bem a importância para o bem-estar docente a questão de se ter os recursos materiais e humanos necessários para desenvolver sua prática docente, mas mesmo que eles sejam escassos, o apoio de colegas, pais e alunos irá favorecer no enfrentamento das dificuldades que aparecem diariamente quando se trabalha com tantas pessoas diferentes em um mesmo ambiente.

4.1.3 CATEGORIA 2: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

Nesta categoria, são apresentadas questões relacionadas com o fazer pedagógico, o gostar de ser professor e a sua formação continuada. Dos dez professores entrevistados, todos eles enfatizaram que um dos causadores de bem-estar é a sua prática docente e o investimento na sua formação continuada.

Abaixo a fala de alguns docentes confirmam isso:

“Gosto de ensinar, me traz satisfação, prazer. Estou sempre buscando estratégias para superar as dificuldades de aprendizagem das crianças. Me traz realização profissional e pessoal quando eu mudo positivamente as situações, ou seja, quando tenho um aluno com problemas sérios de aprendizagem e conduta, consigo realizar algo importante para resolver as dificuldades” (Docente A2).

Outro aspecto importante a ressaltar para o bem-estar do professor é a autorrealização pessoal e profissional. Os autores sugerem:

A busca pela auto-realização como possibilidade docente de personalidade saudável. Para esses autores, “auto-realização, pressupõe chegar a ser alguém ou realizar algo que seja importante para nossa própria vida ou a dos demais” Para isso, a formação docente inicial e continuada precisa ser condizente com as tantas diversidades pessoais (SANTOS, ANTUNES E BERNARDI 2008 apud MOSQUERA e STOBÄUS, 2006).

A análise da prática docente remete à compreensão do ofício de ser professor, percebendo o ensino como atividade profissional. Sacristán (1995) sugere quatro formas de encarar o ensino como profissão: O ensino como ofício, composto de saberes práticos adquiridos pela experiência; O ensino como uma derivação do conhecimento, aplicação de uma ciência; O ensino como uma arte que exprime a criatividade individual de quem realiza; O ensino como comprometimento, sublinhando a dimensão ética da atividade docente.

Nesse sentido, as experiências de quem ensina, assim como de quem aprende são importantes num processo de ensino e de aprendizagem. Ser professor envolve ter domínio do conhecimento, ao mesmo tempo ensinar é uma arte, pois remete a ter momentos criativos. Ensinar é perseguir fins, empregando certos meios para atingir objetivos. Junto disso, é baseada em emoções, em afetos, na capacidade de pensar e perceber os alunos, almejando seu sucesso na sua aprendizagem. Isso é destacado porque professores trabalham com seres humanos, fundamentados em relações sociais, percebendo seus alunos como um grupo, mas ao mesmo tempo como indivíduos que apresentam suas singularidades e que vão aprender de maneira diferenciada.

Isso aparece na fala do docente:

“Tenho bem-estar em saber que estou atendendo as necessidades e interesses dos meus alunos, gosto de ser docente, procuro entender e ver meu aluno como um indivíduo com suas características pessoais. Tento criar um clima favorável com boas relações sociais para que o aluno fique mais interessado e aprenda” (Docente A4).

Nesse sentido, na prática docente, o ato de ensinar é fazer escolhas, interagindo com os alunos. Os professores trabalham com seres humanos, com isso o seu trabalho é fundamentalmente incorporado de relações sociais, ou seja, gerir

relações. Nesse sentido, o ato de ensinar envolve estratégias de interações. O docente trabalha com o grupo de alunos e não pode esquecer das suas necessidades e individualidades. Ele deve avaliá-lo sem excluí-lo. É uma constante escolha que depende das experiências do professor e do próprio aluno. Tardif (2003, p.132) salienta que “escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos”.

Entram em cena, como enfatiza Tardif (2003, p.114), na prática docente “as verdadeiras tecnologias do ensino”, que são as tecnologias da interação, em que o professor pode atingir seus objetivos nas atividades com os alunos. Ele utiliza sua autoridade, visando ao respeito, ao carisma pessoal e à colaboração. Esses aspectos contribuem favoravelmente para que o professor possa avançar nos seus objetivos.

A docente tem clara a importância de sua prática para alcançar seus objetivos:

“Utilizo na minha prática docente uma didática voltada ao diálogo, desenvolvendo o respeito entre o grupo. O bom relacionamento com meus alunos favorece o andamento do meu trabalho, percebo o quanto é importante a troca, o debate, o respeito as opiniões” (Docente B4).

Segundo Freire (1996), ensinar exige criticidade e ética, pesquisa, humildade, tolerância, segurança do que se fala, competência profissional, generosidade e compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade de autoridade, querer bem aos alunos e disponibilidade para o diálogo. Mas, antes de tudo, ensinar exige dos professores saber escutar.

O amor e o prazer são sentimentos indispensáveis na profissão docente, e isso é percebido claramente nas falas dos docentes. Os entrevistados referem-se à importância de gostar daquilo que fazem, pois isso traz bem-estar.

“Meu bem-estar não é o econômico, mas dar aula, gosto do que faço, de ensinar, de inovar, buscar conhecimentos para enriquecer minha prática, não permito que o econômico interfira no meu trabalho, pois adoro o que faço, foi o que eu escolhi de profissão” (Docente A2).

“A mim me dá bem-estar dar amor aos meus alunos, é muito gratificante dar e receber afeto aos alunos. Também o professor precisa acreditar naquilo que faz, buscando alternativas para os problemas de aprendizagem de seus

alunos, mas nem por isso o governo deve esquecer de investir em nós professores” (Docente B9).

Nesse sentido, o desejo de ensinar e aprender, o gosto para comunicar-se é muito importante para uma educação de qualidade, além disso, a necessidade de os sistemas educativos priorizarem políticas de pessoal, na formação inicial e continuada dos docentes e no seu reconhecimento social como alternativa para melhorar a qualidade dos sistemas escolares.

Outro aspecto a ressaltar, nos relatos dos docentes, é a prática docente como sendo uma atividade reflexiva. Carvalho (2006, p.14) conceitua a prática docente reflexiva pelo seu alto grau de consciência reflexiva. “Caracteriza-se por ser uma opção madura e consciente do indivíduo que quer e que se interessa pelo conhecimento como uma das formas de apropriar-se dos objetos do mundo, à luz da reflexão-ação-reflexão coletiva”.

Essas idéias são relatadas pelos docentes:

“Tenho satisfação no meu trabalho quando busco conhecimento, indago, para depois trazer para sala de aula formas de didática e novos conhecimentos aos meus alunos. Gosto de pensar que outras coisas posso fazer. Estou sempre refletindo sobre minha prática. Me encanta estudar, buscar coisas novas, coisas diferentes, inovadoras” (Docente A2).

“Eu procuro fazer o meu trabalho da melhor maneira, com consciência e reflexão, dentro das regras estabelecidas pelo grupo dentro da escola, tenho minha ética profissional. Gosto de buscar coisas novas, isso me motiva, me dá satisfação” (Docente B2).

Carvalho (2006) esclarece que a prática docente reflexiva exige o pensamento reflexivo, o cultivo de atitudes favoráveis, como espírito aberto ou mentalidade aberta para o novo; de todo coração ou interesse absorvido (estar voltado com todo interesse para se resolver as situações, enfrentar a rotina; ter responsabilidade.

Percebe-se nas falas dos docentes que a escolha pela profissão foi pelo desejo e motivação em realizar um projeto profissional e não por ser uma profissão curta ou como uma única e segunda opção, por falta de outras oportunidades profissionais. Jesus (1998) comenta que, para que a escolha da profissão docente não seja vista de forma transitória, parecem ser imprescindíveis salários mais competitivos com as outras profissões para as quais são necessárias as mesmas

habilitações. É preciso que a valorização salarial seja importante, mas uma revalorização social da profissão docente também perpassa pelas condições de trabalho do professor, sobretudo o docente ter autonomia na concretização de seu fazer pedagógico, participação nas tomadas de decisões e o reconhecimento de competências na realização do seu trabalho.

Isso foi demonstrado claramente nas falas dos docentes brasileiros:

“Não vinculo o que eu faço em sala de aula com que eu ganho, porque se a gente pensar assim é muito pequeno. Sei que o nosso salário é muito baixo, mas isso não limita o meu fazer como docente, eu estou sempre buscando fazer coisas diferentes, dar aula me dá prazer!” (Docente B2).

“Quando entro na minha sala de aula, nem lembro o meu salário, o trabalho em si é muito prazeroso, não deixo o salário me abalar, adoro meu trabalho e meus alunos! Sei que o salário é importante, mas a valorização e o reconhecimento do meu trabalho pela escola e os pais me alimenta” (Docente B1).

A afetividade é destacada por Paulo Freire (1996) como um dos saberes necessários à docência, podendo-se mesmo afirmar que seja uma das condições de sua realização, mas não pode ser entendida como antagonista à formação científica séria e à clareza política dos educadores. Assim, é “preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*” (Freire, 1996, p.159–grifos do autor). Percebe-se nos relatos dos docentes que a afetividade expressada frente aos alunos é autêntica, demonstrando seu compromisso com eles.

Nesse sentido, Freire (1996) destaca que não há educação sem amor. Na busca de comunicação, integração com os demais, ama-se. O amor, a afetividade por seus estudantes e o prazer no trabalho são fatores identificados nas falas dos docentes como indispensáveis para a motivação e o bem-estar docente.

Mosquera e Stobäus (2006, p. 124) complementam:

A temática da afetividade é, nestes momentos, altamente relevante especialmente em se tratando de Educação infantil e Ensino Fundamental, mas não deixa de ser também importante em qualquer nível de ensino e nas relações interpessoais, e também em uma visão social e comunitária, na Educação para a Saúde e na Educação Social.

Então, ensinar requer gostar daquilo que faz, realizar exercícios constantes de reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico. Também é preciso inserir o

docente num processo de formação continuada, para que aprimore seus conhecimentos, buscando novos saberes, novas estratégias de ensino, ou seja, uma prática docente crítica.

Jesus (2007) chama a atenção sobre a importância da formação continuada como sendo uma oportunidade para a cooperação entre professores, no sentido da resolução de problemas comuns e do fortalecimento de apoio mútuo.

Os relatos dos entrevistados demonstram a compreensão dos docentes sobre a importância da formação continuada.

“Eu adoraria estudar mais, ter mais tempo e dinheiro para isso, pois trabalho muito. A atualização é muito importante para que os docentes fiquem motivados, haja troca de experiências, é uma inovação, não temos essa oportunidade” (Docente A1).

“Acredito que traria um bem-estar enorme se tivesse mais investimentos na formação continuada dos docentes, para clarificar projetos, mais capacitação, iria ajudar na prática do docente. Na Argentina os docentes trabalham muito, o dobro e, às vezes, o triplo, não têm tempo e dinheiro para se capacitar” (Docente A2).

Durante os relatos feitos pelos docentes argentinos, percebe-se nos olhares expressões de tristeza e lamento, devido ao desejo de realizar estudos e não terem condições para tal.

Outro docente pontua na sua fala o valor dos espaços de formação:

“Não há espaços nas escolas para reuniões, planejamento, estudos, para compartilhar nossas dificuldades. Trabalhamos de forma isolada. Como iremos ser promovidas no trabalho, aumentando pontos se não há cursos gratuitos, todos são pagos e não temos dinheiro para pagar” (Docente A3).

Nesse sentido, existe uma necessidade de as escolas conceberem espaços para formação de professores como um processo de autoaprendizagem, autorealização e reflexão sobre a sua prática. A resolução de problemas é feita geralmente de forma individualista e isolada, e a responsabilidade sempre recai sobre o professor.

Para Jesus (2007), o professor não deve ser visto somente em termos instrumentais ou como meio de transmissão de conteúdos curriculares.

Incidindo a formação, sobretudo nos conhecimentos a transmitir e nas metodologias a utilizar, mas como alguém que procura se realizar na

profissão, apresentando-se a comunicação e a troca de experiências profissionais como meios de formação para a tomada de consciência de novas práticas possíveis, de novas expectativas e de um maior empenhamento profissional. O trabalho em equipe pode permitir a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento profissional (JESUS, 2007, p.62).

A cooperação entre os docentes pode ser o início para o bem-estar e para a inovação e qualidade do ensino. Esteve (1995) esclarece que a formação permanente deve estabelecer-se a partir de uma rede de comunicação, não se reduzindo aos conteúdos acadêmicos, mas incluído também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que aparecem nas situações de ensino. Demonstra-se nos relatos dos entrevistados o valor da formação continuada:

“Como pensar em qualidade de ensino sem investir na formação continuada dos professores? Acredito que a qualidade perpassa pela formação tanto inicial como continuada. Nós, professores, quando temos que realizar algum curso, levamos falta, além disso, não existe professor para nos substituir” (Docente B7).

“Na verdade, o que se vê hoje, o docente entra no magistério público parando sua atualização, não realizando cursos, ficando estagnado esperando em se aposentar, não produz. As reuniões pedagógicas deveriam ser para atualização, buscar alternativas para os problemas, para a sala de aula, oportunidades de estudos e trocas de experiências” (Docente B8).

Percebe-se o interesse dos docentes na sua formação, vendo-a como uma forma de crescimento pessoal e profissional. Os espaços nas escolas para formação continuada devem ser ampliados, trazendo assuntos do interesse dos participantes.

Gatti (2009) chama a atenção para os problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores. A formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando para uma concepção de formação compensatória para preencher lacunas da formação inicial. Atualmente tem-se um movimento de reconceituação de educação continuada.

As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existentes no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa (GATTI, 2009,p.202).

Nesse sentido, o professor passa a ser valorizado, sendo levada em conta sua trajetória de vida profissional, ou seja, uma visão de formação contínua para o longo da vida, um desenvolvimento profissional e pessoal.

Na prática, tanto na Argentina como no Brasil, existem reclamações frente à formação continuada dos professores. Não há um investimento efetivo, além disso, os docentes argentinos estão muito cansados e sobrecarregados de trabalho, não tendo forças físicas e dinheiro para investir em sua formação.

O relato complementa essa ideia:

"Os docentes argentinos estão empobrecidos, não há dinheiro para pagar cursos de atualização, quase não existem cursos gratuitos e quando há são pouquíssimas vagas. Os docentes na Argentina têm muitas horas de aula, às vezes três turnos, passam em deslocamentos de uma escola para outra, ficando esgotados" (Docente A4).

A fala do professor deixa claro que a Argentina não está atendendo as expectativas dos docentes referentes à sua formação.

O relato de um dos pesquisadores argentinos esclarece o seguinte em relação ao assunto:

La salud-enfermedad es un proceso dinámico, en el cual todas las cargas laborales actúan simultáneamente sobre la corporeidad y la psiquis del trabajador generando un proceso particular de desgaste. Si esos procesos de desgaste no son compensados debidamente por el salario, el descanso, la satisfacción y gratificación en la tarea y, más aún, si estos elementos no están unidos a un acceso adecuado a bienes y servicios básicos y a una justa valorización social del trabajo realizado, los maestros se alejan del polo de la salud y se potencian, en cambio, los síntomas que desembocan en la enfermedad y pueden, incluso, llevar a una muerte anticipada (MARTÍNEZ, VALLES E KOHEN, 1997, p.71).

No entendimento dos professores entrevistados da Argentina, a questão salarial tem um peso marcante na prática dos docentes. Durante as entrevistas ficou clara essa concepção de salário e sobrecarga de trabalho, principalmente sendo esses os obstáculos para poder participar de formação continuada. Há muitas queixas, e isso afeta a saúde dos professores. Já nos docentes brasileiros não foi enfatizada a questão salarial como algo decisório e que tenha influência na sua prática docente e no investimento em sua formação, pelo contrário, todos os entrevistados possuem pós-graduação completa ou em andamento e estão realizando cursos de aperfeiçoamento.

Para Santos, Antunes e Bernardi (2008, p. 52), uma “Uma formação continuada, voltada para o desenvolvimento de concepções realistas sobre as qualidades pessoais e profissionais, proporciona a satisfação, o bem-estar profissional do docente e promove uma elevação no seu nível de motivação”.

A prevenção para muitas situações passa pela formação de professores. A formação continuada colabora para uma prática profissional repleta de satisfação e autorrealização, numa perspectiva relacional, num trabalho em equipe, num clima de cooperação e participação para a análise dos problemas do cotidiano. Por outro lado, também a formação inicial é importante como prevenção do mal-estar, pois prepara os professores para os possíveis problemas e dificuldades da profissão.

Nesse sentido, a formação continuada orientará os docentes para a resolução dos problemas e promoção de inovações no meio escolar. Com isso, tanto a formação inicial como a continuada constituem partes de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

4.1.4 CATEGORIA 3: A RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE

De acordo com as entrevistas realizadas, surge a categoria: A Relação Professor e Estudante, frente ao tema bem /mal-estar. Na análise feita percebe-se que essa categoria pode ser fator de mal-estar, mas também pode ser fator de satisfação, realização e bem-estar na docência. Vejamos como isso transparece no depoimento dos docentes:

“Me traz bem-estar quando o estudante participa, se envolve na aula, tem interesse em pesquisar. Fico feliz quando eles aprendem, demonstrando gostarem das minhas aulas, percebo isso na participação do grupo, no olhar, no interesse” (Docente A2).

“Tenho satisfação, um bem-estar quando os estudantes vão alcançando os objetivos, é muito gratificante! Ver o crescimento de meus alunos a cada dia é muito bom. Perceber o progresso dos alunos me motiva para eu continuar na minha profissão” (Docente B8).

Nos relatos dos entrevistados fica a ideia de que há uma preocupação em colocar-se no lugar dos estudantes, principalmente aqueles que apresentam mais dificuldades. Isso é demonstrado através da fala do professor:

“Bem-estar é ver o crescimento de meu aluno, ver que construiu seu conhecimento. Procuro me colocar no seu lugar, principalmente quando propõe algo novo e o aluno tem dificuldades de entendimento. Quando o aluno se sente acolhido, respeitado, fica mais seguro” (Docente B10).

Junto dos objetivos de ensino proposto pelo professor, é preciso incorporar a necessidade de despertar o desejo do saber dos discentes, ou seja, fazer com que esses se interessem em aprender. Por outro lado, necessita-se investigar se a falta de motivação dos estudantes é por causa da falta de sentido na aprendizagem, de um conhecimento inútil para sua vida. Muitas vezes, o professor dedica-se ao ensino, obtendo pouco retorno devido a problemas inerentes do estudante. Mesmo se os alunos apresentarem dificuldades, é necessário projetar situações de aprendizagem, provocando o desejo de aprender. Apesar disso, é importante dar sentido aos conteúdos propostos, relacionando-os com a vida.

O relato do professor destaca que, o conhecimento progride quando o estudante encontra sentido nas suas aprendizagens. Veja o exposto:

“Quando estou trabalhando com a criança e vejo que ela alcançou sucesso, aquela satisfação da criança é que me dá alento para sempre continuar e

tentar ajudar mais e mais aquela criança. O meu bem-estar vem da satisfação que eu encontro no meu aluno, isso é meu alimento. Quando o aluno relaciona o que aprendeu com fatos reais da vida, percebo que está dando valor e um sentido real aos conhecimentos” (Docente B9).

Marchesi (2008, p. 61) sugere quatro habilidades que o docente precisa desenvolver para favorecer o desejo de saber dos alunos e ampliar seus conhecimentos. São elas:

1. O docente esteja, ele mesmo, interessado no conhecimento que pretende que seus alunos aprendam. É difícil promover o desejo de saber se nós mesmos não o manifestamos ao ensinar. A paixão do professor pelo conhecimento deve estar acompanhada pela sua competência para transmiti-lo e para facilitar a aprendizagem dos alunos;
2. A segunda habilidade é relacionar o que é aprendido na sala de aula com aquilo que o aluno vivencia fora dela, e no movimento inverso, trazer para a sala de aula determinados acontecimentos e experiências;
3. A terceira é ser capaz de facilitar o diálogo, a participação e a colaboração dos alunos;
4. A quarta habilidade é ter uma certa capacidade de inovação. A elaboração de situações de aprendizagens variadas e adaptadas ao contexto de cada turma exige flexibilidade mental, segurança emocional e criatividade.

Essas habilidades são importantes para que os alunos possam corresponder aos objetivos de ensino e despertarem desejo de ampliar os seus conhecimentos.

Outro aspecto a ressaltar é o cuidado com as relações sociais. É importante o professor perceber seus alunos, os que são mais sociáveis, os mais agressivos, agregadores e até os mais marginalizados. Nesse sentido o docente irá administrar sua ação pedagógica, por exemplo, com atividades grupais, atividades extraclases, desportivas. Marchesi (2008) propõe grupos cooperativos para que os alunos possam aprender juntos, pois o apoio entre seus membros é importante para atingir os objetivos. Isso ajuda principalmente aqueles alunos com maiores dificuldades sociais, pois é uma certa garantia de sucesso.

Ainda o autor complementa:

Ter alguma responsabilidade na turma, ajudar outro aluno ou obter o apreço público por determinados comportamentos ou tarefas realizadas. Nesse processo, não podem ser despercebidos os indícios de que alguns alunos estão maltratando outros, uma vez que isso exige uma intervenção imediata. A inclusão dos estudantes com maior risco de exclusão social em algum grupo que lhe sirva de proteção e apoio é, em algumas ocasiões, imprescindível (MARCHESI, 2008, p.73).

Na prática, trabalhar a educação emocional dos estudantes e criar situações para manter as relações sociais saudáveis é tarefa não muito fácil, às vezes, somente a disponibilidade do docente não é suficiente, pois quando precisam enfrentar estudantes com problemas de conduta e disciplina, são necessárias habilidades mais complexas que envolvem até mesmo o próprio equilíbrio do docente. Assim como o estudante é fator de bem-estar docente, ele pode transformar-se em relações destrutivas, causando mal-estar.

Os relatos dos entrevistados explicam essas ideias:

“Infelizmente existem alunos que vêm para escola somente para comer, que não quer nada com nada, agressivos e indisciplinados, agem e falam como se estivessem em casa, com um vocabulário agressivo, não respeitando o professor” (Docente A2).

“Sempre existe na sala de aula alunos com pouca vontade de aprender, em pôr empenho, com falta de limites. Percebo que muitos professores na Argentina estão cansados, sem paciência, optando em deixar passar, não investindo na melhora do aluno” (Docente A4).

*“Outro aspecto é a falta de higiene dos alunos, cheios de piolho, muitos problemas sociais, pobreza e desinteresse dos pais, isso me dá tristeza!”
“Muita diversidade de alunos nas escolas, problemas de personalidade, alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem, problemas de conduta, alunos estrangeiros (Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile,) com muitas dificuldades de aprendizagem, os professores têm dificuldades de atender essas diversidades. Muitas vezes o aluno acaba ficando sozinho” (Docente A5).*

Desenvolver uma educação multicultural nas escolas não é tarefa muito fácil, pois esta precisa proporcionar as mesmas oportunidades aos estudantes para estudar, valorizando suas culturas e sua língua de origem. Os sistemas de ensino têm preocupação referente a dar o acesso à escolarização, esquecendo a cultura e a língua dos imigrantes. No caso da Argentina, a língua não seria problema, pois os imigrantes falam espanhol, mas em outros países, como, por exemplo, a França, é uma realidade muito complexa para os docentes, não é tarefa simples assegurar um ensino de qualidade sem os estudantes dominarem a língua vigente e ainda ir ao encontro das suas necessidades individuais, pois muitos, ao chegar na escola, trazem uma defasagem acadêmica (MARCHESI, 2008). A diversidade nas salas de aula também reflete as dificuldades dos estudantes (dificuldades de aprendizagem, transtornos de conduta, deficiência intelectual, entre outras).

Ao analisar as entrevistas, fica claro que, dos cinco docentes brasileiros entrevistados, dois manifestaram-se sobre questões de indisciplina e diversidade nas salas como sendo fator de mal-estar, enquanto todos os docentes argentinos entrevistados demonstraram descontentamento frente às questões de disciplina, falta de limites dos estudantes e principalmente certo descaso dos pais frente à educação dos filhos. Os pais têm a ideia que a escola tem obrigação de fazer tudo, educar, ensinar e suprir as necessidades básicas de alimentação e higiene.

O docente entrevistado destaca:

“Tenho 21 estudantes, sendo que 5 têm problemas de conduta, falta de limites, não querem trabalhar. São agressivos, chutam, dão soco. Os pais não dão apoio, não são prioridades os filhos. Isso me dá tristeza, pois quero avançar nos conteúdos e muitas vezes não consigo” (Docente B8).

O maior ou menor interesse dos estudantes no alcance dos objetivos da escola, a sua participação no processo de ensino e de aprendizagem e o tipo de conduta que possuem, principalmente se é violenta, exercem efeito na satisfação profissional do professor. A violência nas escolas é um problema mundial que vai desde a ridicularização, ironia dos alunos, agressão verbal e até física. Isso traz desgaste profissional, afetando os professores.

O pesquisador salienta as dificuldades dos docentes na Argentina causadores de mal-estar:

En el caso de la enseñanza, el acompañamiento a los alumnos con dificultades de aprendizaje en grupos numerosos y sin condiciones materiales y pedagógicas adecuadas, aparece como uno de los factores más señalados por los protagonistas, como riesgo de trabajo, por la falta de límites. El sentimiento de impotencia, fragilidad o de estar vulnerable y expuesto a sanciones laborales es resultado de la presencia de uno o varios de los factores de riesgo antes señalados. Al mismo tiempo, la indiferencia u hostilidad de las familias de los alumnos. *En la escuela: Violencia, problemas de disciplina falta de seguridad, una administración insensible a los problemas de los docentes, burocracia que obstaculiza el proceso de trabajo, aulas superpobladas, falta de autonomía, salarios bajos y escasa o nula perspectiva de ascenso en la carrera profesional, aislamiento en relación a otros colegas y carencia de una red social de apoyo (MARTÍNEZ, 2007, p.6).*

A ação do docente na sala de aula deve estar atrelada a propostas que contemplem o bom funcionamento de convivência escolar. Essas propostas podem ser criadas com o grupo, pois com isso o educando terá sentimentos de inclusão,

que faz parte do processo, sentindo-se valorizado. Nesse sentido é necessário que o docente crie oportunidades de diálogos, troca de informações, para poder compreender a opinião dos estudantes, demonstrando que sua participação contribuirá para o bom funcionamento, mas para isso o estudante precisa estar comprometido.

Na formação inicial dos professores são desenvolvidas concepções ideais de estudantes, e quando chega à prática, o professor iniciante encontra-se pouco preparado para os problemas que encontra. Além disso, o docente, ao iniciar sua profissão, recebe grupos com os alunos mais difíceis, causando insatisfação e insegurança.

Esteve (1994) esclarece que continuam sendo aplicados modelos normativos na formação inicial:

Durante el período de formación inicial-como han constatado los estudios sobre los profesores debutantes-se ha desarrollado una concepción idílica de la relación educativa en la que, sin dar unas mínimas indicaciones sobre cómo mover la dinámica de la clase, se crean auténticos tabús con respecto al tema de la disciplina y el castigo. Al llegar a las instituciones escolares, el profesor debutante va a encontrarse con una realidad que no se corresponde muy exactamente con esa concepción idílica de la relación educativa. Pero, sería precisa una mayor atención teórica e práctica durante los periodos de formación inicial sobre los temas de organización del trabajo en clase y los subsiguientes de creación del clima de interacción, articulación y mantenimiento de las reglas, con el fin de evitar situaciones dramáticas y traumáticas, caracterizan los primeros enfrentamientos del profesor con la realidad de la enseñanza (ESTEVE, 1994, p.142)

Realizar reflexões sobre as questões da indisciplina e de situações problemáticas na formação inicial permite que os futuros docentes tenham serenidade para buscar as causas e soluções para os problemas.

Jesus (1998) menciona que a escola deixou de ser reclamada como um direito, uma garantia de ascensão social e econômica, passando a ser vista como um dever, uma imposição. Com a democratização do acesso e na tentativa de enfrentar o analfabetismo, aumentou a obrigatoriedade escolar, isso contribuiu para as situações de indisciplina e desinteresse dos alunos.

Na prática existem muitos alunos que se sentem obrigados a estudar, não tendo motivação para aprender. Muitos jovens querem trabalhar, não conseguindo vincular a importância do estudo para alcançar melhores empregos.

Essa realidade é relatada pelo entrevistado:

“Os estudantes não querem estudar, demonstram que não gostam, falam que querem crescer logo para começar a trabalhar, ganhar dinheiro e parar de estudar. Não conseguem perceber a necessidade do estudo para ter bons salários” (Docente A5).

Essa realidade está presente nas escolas, tendo a necessidade de o professor criar estratégias de como motivar seus estudantes. A forma criativa como é apresentada a tarefa aos estudantes pode despertar a sua atenção. Além disso, é importante fazer relações dos conteúdos com suas experiências, estimular a autonomia dos estudantes. Boruchovitch (2009) propõe um trabalho de base na formação de um futuro docente mais autorregulado, que saiba usar o autoconhecimento sobre sua própria motivação, construindo um cenário favorável à qualidade da motivação do aluno em sala de aula.

Nesse sentido a pesquisadora sugere:

A formação do futuro docente, que ultrapasse o caráter único da aquisição do conhecimento e de arcabouços teóricos e caminhe em direção ao desenvolvimento da capacidade de aplicação de teorias motivacionais a si mesmo como estudante, contribuirá para formar professores mais empáticos e mais capazes de atuar no sentido da prevenção das dificuldades de aprendizagem e na produção da motivação de qualidade (BORUCHOVITCH, 2009, p.125).

4.1.5 CATEGORIA 4: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS PROFESSORES

Nesta categoria aparecem questões referentes ao papel do governo, suas políticas educacionais, pois como os docentes entrevistados são de escolas públicas, eles apontam a necessidade de melhorar as políticas públicas educacionais, apontando-as como sendo uma das responsáveis pelo bem/mal-estar docente. Ao analisar a categoria emergente, surgem aspectos mais negativos do que positivos, tanto na Argentina como no Brasil.

Dos dez docentes entrevistados, apenas dois pontuaram que atualmente as políticas educacionais trazem bem-estar, enquanto os outros oito docentes manifestaram-se de forma negativa.

Destacam-se os relatos dos docentes:

“Para mim me dá bem-estar em saber que ainda temos uma escola pública, e que todas as crianças podem estudar sem que para isso tenham que pagar, tantos os pobres como os ricos possam ter a garantia de uma educação pública” (Docente A3).

“O único bem-estar que tenho frente ao governo é a segurança no meu trabalho, pois sou funcionária pública e tenho estabilidade. Várias vezes me passou pela cabeça de desistir da minha profissão, mas não vou, pois já passei por tantos anos e não vou me entregar agora, além disso, tenho segurança no meu trabalho, pois sou concursada” (Docente B10).

A questão da estabilidade funcional é um fator decisivo na tomada de decisões dos docentes brasileiros, pois muitos acabam se acomodando no cargo devido à segurança.

Por outro lado, frente à categoria: Políticas educacionais e professores surgem nas falas dos docentes sentimentos de mal-estar. Percebe-se que os argentinos apresentam dificuldades com relação à sobrecarga de trabalho, insatisfação quanto a salário, carência de recursos materiais, grande número de alunos nas salas de aula e a desvalorização da autoridade do docente, apoiando os pais e alunos, divergindo de opinião com o professor. Já os docentes brasileiros mencionam falta de recursos humanos; acúmulo de funções, salas com um número excessivo de aluno com muita diversidade; investimentos precários por parte do governo e a necessidade de haver mais preocupação com a formação continuada dos professores.

Na primeira entrevista realizada com os docentes argentinos aparece a questão salarial como fator de mal-estar. Demonstra-se isso nos relatos abaixo:

“O maior mal-estar é o econômico, o docente está empobrecido, está no limite da pobreza, precisando trabalhar duplamente ou em três cargos para poder aumentar sua renda, não faço cursos porque me falta dinheiro. Procuo realizar lazer que não gaste muito” (Docente A1).

“O econômico é o maior mal-estar, ele é fundamental! Ganhamos muito pouco, o custo de vida é alto na Argentina, se pensar no salário, não venho trabalhar, isso é terrível. Precisamos criar alternativas para não decair, apesar disso, gosto muito do que faço” (Docente A3).

A questão financeira foi relatada por todos os docentes argentinos, enquanto que tal questão não foi tão mencionada como fator decisivo na atuação dos brasileiros.

Isso é demonstrado na fala abaixo:

“Com relação à questão salarial dentro da minha sala de aula não me influencia nada, eu nem me lembro de quanto eu ganho. As discussões sempre existem, os meus colegas reclamam. Tenho consciência que ganhamos pouco, mas meu prazer é maior do que o salário” (Docente B6).

Outro aspecto a salientar refere-se à sobrecarga de trabalho pontuada por todos os docentes argentinos como consequência dos baixos salários. O docente obriga-se a trabalhar duplamente ou triplamente para aumentar sua renda e poder satisfazer suas necessidades básicas. O aumento da carga horária leva-o a ficar desgastado fisicamente e mentalmente, pois passa muitas horas em deslocamento de uma escola para outra. O aumento da carga horária não é exercido na mesma escola como ocorre nas escolas brasileiras.

Martínez, Valles e Kohen (1997) salientam que o deslocamento dos docentes de uma escola para outra torna-se cansativo, pois supõe tempo e esforço, muitas vezes viajando de pé no transporte coletivo.

As falas dos docentes exemplificam o exposto:

“Gastamos muito tempo e dinheiro com o deslocamento. Eu conheço um docente que trabalha em sete escolas, passa o dia inteiro em deslocamento, chega para dar aula, esgotado. Isso precisa melhorar urgente, fazemos paralisações, mas não resolve muito” (Docente A1).

“Como trabalhamos muito, estamos sempre correndo! Não há tempo para conhecer melhor nossos colegas, fazer debates, encontros. Não existe carga horária disponível para isso. Estamos dando aula ou em deslocamento. O tempo que temos estamos com a nossa família” (Docente A4).

Martínez, Valles e Kohen (1997 p. 50) salientam que “es visible que no existe jornada laboral propiamente dicha; hay un horario de las actividades de los alumnos. Las de los docentes, cuando no están con los alumnos, no son trabajo”. Na Argentina é diferente do Brasil no que tange a espaços de reuniões e planejamentos. Nas escolas públicas de Porto Alegre, existem tempo e espaço remunerado para planejamento e formação, enquanto na Argentina não há. Percebe-se que lá surgem ideias de a profissão docente ser uma vocação e militância social e que o professor precisa dispor de seu tempo de forma voluntária.

Martínez, Valles e Kohen (1997, p.50) complementam:

La tarea educativa es mirada como misión cultural, el docente donó su tiempo y subsidió al estado para extender la escuela pública argentina. Ahora, precarizado y empobrecido, esta donación es sufrimiento, fatiga residual histórica. En el mejor de los casos toma el carácter de militancia social para defender de la exclusión a las poblaciones carenciadas.

Ao analisar as respostas das docentes, fica claro que a jornada laboral na Argentina é intensa, pois os docentes, não tendo espaços para planejamento, dentro da carga horária de trabalho, exigem um prolongamento das tarefas a serem realizadas fora do ambiente de trabalho.

A UNESCO (2005) destaca:

La profesión docente en Argentina continúa siendo sinónimo de pobreza. Según datos del Ministerio de Educación a junio del 2004, el salario de bolsillo promedio de un maestro con diez años de antigüedad era de apenas 559 pesos (menos de 200 dólares), incluyendo el Incentivo Docente. Las comparaciones internacionales ubican a los docentes argentinos en peor posición que sus pares brasileños, chilenos y paraguayos. La baja remuneración de los docentes ha sido una constante (2005, p.45).

Nas respostas dos docentes brasileiros surge a questão do acúmulo de atividades exigidas pela profissão docente. Com o alargamento da função da escola, recaem mais exigências ao professor.

Essas ideias são expressas na fala do docente:

“Me causa mal estar o acúmulo de funções que nós docentes temos que realizar. Temos que dar conta de tudo, dar um jeito e ir levando! Muitas vezes temos que ser psicólogo, mãe, conselheiro, amigo, monitora, o governo não está preocupa com isso” (Docente B8).

Outro aspecto surgido nessa categoria foi o descontentamento referente às deficientes condições materiais das escolas. Os professores colocam a responsabilidade no governo, pois as escolas são públicas. Isso é enfatizado na fala a seguir:

“As escolas deficitárias, refeitórios sem infraestrutura, muito precários, o governo não manda guarda-pó para as crianças, não há computadores, não há materiais, escolas se mantêm devido à cooperação de alguns pais, rifas. Nossas escolas não têm recursos materiais e financeiros, até para comprar material de limpeza!” (Docente A3).

Fueguel e Montoliu (2005), ao mencionar as mudanças necessárias na escola, revelam que estas devem perpassar pela infraestrutura escolar e os recursos

materiais. A carência desses recursos mostra-se mais agravante nas escolas argentinas do que nas brasileiras. Lá, por ser um país mais frio, há necessidade de estufas nas salas de aula, mas a realidade é que muitas delas estão sem conservação, estragadas. O relato do professor expõe esse problema:

“As escolas estão com problemas na infraestrutura. Estufas estragadas, vidros das janelas quebrados, canos rompidos, banheiros sem condições de uso. Salas de aula precisando de pintura. O governo não manda verbas suficientes para a manutenção dos prédios” (Docente A4).

Ezpeleta (1991) complementa que tanto nas escolas rurais como urbanas, os professores assinalam a incapacidade das instalações para atenuar as temperaturas extremas, principalmente no inverno. A pesquisadora questiona como aprender sentindo frio? A escassa disponibilidade de recursos materiais desestimula os estudantes. Todos esses problemas ficam claros nos relatos dos docentes, segundo os quais há necessidade de um engajamento por parte do governo para melhorar as condições materiais das escolas.

Martínez, Valles e Kohen (1997) salientam que a Organização internacional do trabalho e a UNESCO têm recomendado que o número de alunos não ultrapasse a vinte e cinco por sala. Os pesquisadores mencionam que na Argentina tem 30% de aula com mais de 30 alunos.

Se torna insalubre en algunos momentos do día, entrada, recreos y salida; la circulación es intensa y desordenada, todo requiere más atención de parte de los docentes y de los directivos y más responsabilidad y presión para mantener el orden. La necesidad del gobierno de reducir costos laborales en educación lleva a reestructurar las plantas orgánicas funcionales con un aumento del número de alumnos por sección y una reducción de personal docente (MARTÍNEZ, VALLE E KOHEN, 1997, p.36).

No Brasil ainda está tramitando no senado a lei que estabelece o número máximo de estudante, para os primeiros anos do ensino fundamental, que será no máximo 25. Na prática, em muitas situações, o número de alunos nas salas é maior, pois também quando faltam docentes, por não haver nas escolas professor substituto, os colegas acabam assumindo estudantes de outras turmas.

Com relação a essas idéias, o docente complementa:

“O que me dá mal-estar é ver as salas cheias, com diferentes dificuldades, o governo não investe em recursos humanos para aumentar o número de

professores, sobrecarrega as salas economizando em mão de obra. Isso prejudica a todos” (Docente B10).

Atualmente, tanto no Brasil como na Argentina, o docente encontra-se na sala de aula uma comunidade heterogênea de alunos, ocasionando certa impotência para resolver as dificuldades e mal-estar no professor.

Os pesquisadores salientam:

El caso de países de fuerte atracción inmigratoria, se agrega la problemática de niños y jóvenes de diferentes etnias que desconocen el idioma local, lo que dificulta la comunicación entre sus pares y con los docentes. Niños e jóvenes que pueden presentar características: necesidades educativas especiales; fuerte retraso en sus aprendizajes; desmotivación y escaso interés por el estudio; o bien graves problemas de conducta (FUEGUEL E MONTOLIU, 2005, p.49).

Nesse sentido, classes numerosas de alunos com uma grande diversidade e necessidades educativas ficam difíceis para o docente atender como deveria, de forma mais individualizada, respeitando o ritmo de trabalho e as necessidades de cada aluno. Esses temas surgiram nas entrevistas tanto com os docentes argentinos e também os brasileiros.

Outro aspecto importante a ressaltar é a questão da desvalorização dos docentes por parte do governo e da sociedade. Enfatiza-se nas entrevistas o quanto é necessário para o professor recuperar a importância e relevância de seu papel e do trabalho que desempenha na sociedade. Com isso, percebe-se a necessidade de o docente assumir um papel mais participativo, atuante, questionador nas questões políticas e sociais da escola.

A questão da desvalorização do professor é ressaltada nos relatos dos docentes argentinos:

“Na Argentina existe uma forte desvalorização dos docentes, antigamente os docentes eram respeitados, eram a palavra maior. Hoje é mal visto pela sociedade, o governo e a mídia ajudam a denegrir a imagem dos docentes. O governo não se importa se paramos ou fazemos greves. Chega final do ano tem prazer em descontar todos os dias parados, chegamos a receber uma miséria” (Docente A3).

“Os docentes não têm prestígio e confiança, o governo sempre dá razão para as famílias, não respeitando a opinião dos docentes. Exemplo disso é quanto a aprovação dos alunos, que muitas vezes pais e governo contestam a reprovação, obrigando o professor a acatar a ordem maior” (Docente A4).

“Governo e pais querem que os alunos passem de ano e não repitam. Não respeitam a opinião do docente, passam por cima da nossa opinião, o mesmo ocorre quando o aluno não tem bom comportamento, os pais sempre culpam os docentes e o governo aprova” (Docente A5).

Parece ser fundamental a revalorização da imagem social dos professores e do trabalho docente, passando por um maior reconhecimento. Ocorre que a imagem social docente está abalada, pois está sobrevalorizado aquilo que falta alcançar e pouco reconhecido aquilo que é alcançado.

O pesquisador Etcheverrym (2006), nas suas pesquisas, afirma que, na última década na Argentina, decaiu a confiança depositada pela população no sistema de ensino:

Mientras que en 1984, el 54% de las personas confiaba mucho o bastante en ese sistema, en 1996, lo hacía sólo el 33%. En una investigación llevada a cabo en 1999, más de la mitad de los encuestados piensa que la situación educativa del país empeoró en el lapso transcurrido entre 1997 y 1999 (ETCHEVERRYM, 2006, p.15).

Existe uma baixa consideração social, sendo a profissão docente desvalorizada. Jesus (1998) refere-se à alteração no plano dos valores sociais, pois antigamente predominavam os valores ditos intelectuais e humanistas, sendo valorizado o conhecimento, a reflexão, bem como a vocação. Atualmente predominam os valores economicistas, o que contribui para a desvalorização, profissões mal pagas, como é o caso da profissão docente, pois a desvalorização social está ligada à desvalorização salarial.

Etcheverrym (2006) indica que o salário docente na Argentina não somente é baixo como também uma tendência ao declínio ao longo do tempo. Isso demonstra o aumento da desvalorização da profissão docente, significando a falta de investimentos e políticas para melhorar as condições profissionais, que o governo, além de não privilegiar, ainda deprecia.

Complemento com as ideias:

Si se considera que un maestro primario en el sector público recibía un sueldo equivalente a 100 en 1980, este era de 45 en 1992. Es decir que nuestro país no sólo no privilegia la tarea docente, sino que la degrada al depreciar el salario. El sueldo que se paga a un cadete es mayor que el que recibe un maestro o un profesor, a nuestra sociedad le interesa más la tarea que hace el cadete (ETCHEVERRYM, 2006, p.32).

No Brasil a situação não é muito diferente, isso é relatado pelo docente brasileiro B3: *“Se pensarmos em salário não trabalharia mais! Um pedreiro que não tem estudo atualmente ganha mais que um professor”*.

Percebe-se que modificou a valorização social do professor. Antigamente o docente tinha status social e cultural, era respeitado, considerado, seu saber era apreciado. Atualmente o status social é estabelecido a partir de critérios econômicos, ou seja, a desvalorização salarial produziu uma desvalorização social.

Esteve (1995) pontua que, para muitos pais, o fato de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de ter um emprego melhor, isto é, uma atividade profissional que ganhe mais dinheiro. Nesta perspectiva, o salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores, pois é preciso reconhecer que os profissionais do ensino têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos profissionais que possuem idênticos graus acadêmicos.

Outro aspecto a pontuar que surgiu nas falas dos docentes argentinos foi referente à aposentadoria, pois na Argentina um professor na ativa ganha mais que um aposentado. Com isso, muitos docentes não conseguem se aposentar. No Brasil, na realidade pública de Porto Alegre, o docente, ao se aposentar, continua recebendo o mesmo salário daquele que está na ativa.

Com relação a essa afirmação, o docente esclarece:

“Já tenho idade e tempo de serviço para me aposentar, o problema é que se eu me aposentar não recebo o mesmo salário que o docente que está na ativa. Quando o docente se aposenta perde salário. Como vou sobreviver? Na ativa já recebo pouco” (Docente A5).

É necessário que o governo resgate a imagem do docente, valorizando o seu trabalho, compreendendo o papel importantíssimo que o professor tem para a sociedade, melhorando as condições de sua prática. Os meios de comunicação social poderiam contribuir para isso, pois eles têm uma forte influência na opinião pública. Jesus (1998, p. 31) esclarece que “os meios de comunicação social têm um papel imprescindível, devendo salientar os aspectos positivos da escola e da profissão docente, dando a conhecer à opinião pública os bons exemplos e experiências”.

Outra questão refere-se à formação docente, sendo apontada pelos entrevistados como forma de prevenção do mal-estar, pois ela ajuda a resolver os problemas do cotidiano e inovar a prática educativa, junto com um trabalho de equipe com a colaboração entre os professores. Ao entrevistar as professoras brasileiras, surgem essas inquietações frente ao governo, pois gostariam que houvesse mais investimentos nesse sentido.

Nos relatos aparece o descontentamento dos professores brasileiros referente à formação docente. Ao mesmo tempo, surge a ideia de formação como um desenvolvimento pessoal e profissional.

“A formação do professor não é prioridade, o investimento é precário, sendo muito frustrante para o professor que quer estudar, fazer cursos, não receber apoio do governo. O professor leva falta, o diretor não libera para formação, por ordem da secretaria de educação. Os cursos precisamos pagar, são poucos gratuitos e quando tem não são para todos. A formação é muito importante, pois me sinto renovada, trago novas idéias, me traz um bem-estar pessoal e profissional” (Docente B1).

Nesse sentido, o estudo demonstra que a educação de qualidade depende fundamentalmente da qualidade pessoal dos seus agentes educativos. Com isso a formação continuada é imprescindível para o docente. O autor complementa:

Onde houver uma pessoa intelectualmente preparada, com uma mensagem importante para transmitir e o gosto para comunicar, haverá uma educação de qualidade. Mesmo que as aulas sejam lecionadas numa garagem velha e cheias de goteiras, mas se dermos a tarefa educativa a uma pessoa sem preparação, que desconhece o trabalho que deve fazer, sem motivação para comunicar com as novas gerações, não podemos esperar uma educação de qualidade, ainda que dediquemos imensos recursos financeiros a construir edifícios magníficos e pavilhões poliesportivos de uma tecnologia. Ou seja, a educação é uma tarefa muito pessoal (JESUS, 2002a, p.9).

Os sistemas educativos deveriam priorizar políticas de pessoal, na formação inicial e continuada dos docentes e no reconhecimento social e material do seu trabalho. Isso pode ser feito como alternativa para melhorar a qualidade dos sistemas escolares.

4.1.6 CATEGORIA 5: A RESILIÊNCIA E A FORMAÇÃO PESSOAL

As respostas dos entrevistados quanto às estratégias utilizadas para constituir o bem-estar evidenciam as alternativas, as formas que o docente utiliza para constituir seu bem-estar pessoal e profissional. Essas foram traduzidas como: resiliência; cuidado de si; projeto de vida, ou seja, a Valorização de uma formação pessoal.

Para ficarem mais clara as respostas apresentadas frente às estratégias de superação do mal-estar, foi realizada uma tabela, considerando o número de vezes que cada resposta foi apresentada, enfatizando as mais pontuadas. As respostas levaram ao agrupamento de palavras e ou ideias, citadas de forma diferenciada, mas com o mesmo significado.

TABELA 2 - ESTRATÉGIAS PARA CONSTITUIR O BEM-ESTAR

Estratégias	Docentes argentinos	Docentes brasileiros	Total
Investimento em seu tempo livre. (Lazer com a família e amigos, ter um vida social, Leituras, estudar na área e fora da área, cozinhar, participar de grupo de música, grupo espírita, trabalho voluntariado); Atividades físicas (ginástica, hidroginástica, caminhadas, ioga) Gerenciar melhor o tempo (não sobrecarregando de tarefas profissionais);	3	5	8
Rezar - Ter fé;	3	4	7
Não levar problemas da escola para casa e vice-versa; Viver longe de conflitos;	3	3	6
Impondo limites aos alunos e dialogando com colegas (consenso, bom vínculo nas relações sociais, integração com o grupo no sentido de paz no trabalho);	3	2	5
Paralisações/Greve;	4	0	4
Terapia com psicólogo e/psiquiatra;	1	1	2
Autorreflexão - Descobrimo a causa do mal-estar.	0	2	2

Fonte: Respostas dos docentes, 2009/2010.

Ao analisar os relatos dos entrevistados, percebe-se que os docentes utilizam a resiliência para superar o mal-estar. O que poderia chamar de resiliência? A pesquisadora Souza (2007) a conceitua como possibilidades de desenvolver capacidades necessárias para se sobrepôr às adversidades cotidianas, superando-as e transformando sua vida pessoal e profissional significativa, saudável e construtiva. Os professores utilizam estratégias para se protegerem, e mesmo nas situações mais difíceis, conseguem desenvolver certa capacidade de adaptação, superando as desvantagens, transformando-se em pessoas resilientes, mais confiantes.

Ao desenvolver a resiliência, as pessoas adquirem algumas características, como ser flexível, otimista, hábil de dar e receber na relação com o outro, criatividade, esperança, humor. Essas são estratégias fundamentais para o bem-estar.

Averbuj e outros (2005) esclarecem o conceito de resiliência, implicando três elementos importantes: A capacidade de enfrentar e se sobrepôr às adversidades da vida; capacidade de construir sobre as adversidades, reconstruindo um projeto de vida; capacidade de projetar-se para o futuro.

A resiliência está vinculada em ter um projeto de vida, preocupando-se com o cuidado de si. Essas ideias foram traduzidas a partir das respostas dos docentes, pontuadas em primeiro lugar, pois as falas que mais aparecem é a necessidade de ter um tempo para si, um cuidado de si, refletindo positivamente na busca de bem-estar pessoal e profissional. Dos dez docentes entrevistados, oito pontuaram esses aspectos.

Com relação à importância desses aspectos, os docentes disseram o seguinte:

“Tenho projetos de vida, gosto de estudar, buscar conhecimento, inovar minha prática, isso me alimenta! Criar momentos de lazer com minha família e amigos. Valorizo esses momentos! Vou ao cinema, adoro bater-papo, procuro projetar planos para o futuro” (Docente A2).

“Dar que seja uns minutinhos para si, ler um bom livro, ver um filme. Cuidando de mim, vou estar bem e poder ajudar meus alunos e colegas. Também adoro cozinhar, é uma terapia. Temos que dar atenção a nós mesmos, temos que nos amar” (Docente B6).

Todo o ser humano é um ser integral, pois envolve os aspectos sociais, emocionais, espirituais e racionais. Catanante (2000, p.15) esclarece que “qualquer ser humano que deseje ter excelência em sua vida pessoal, profissional e comunitária precisa atuar de modo equilibrado com a alma, o coração e a razão”. Nesse sentido, percebe-se a importância de agir de forma integrada com alma, coração e a razão, isso é a totalidade do ser. Outro aspecto a ressaltar é a importância do cuidado com sua saúde física. Nos relatos dos docentes aparece como estratégia para constituir o seu bem-estar a prática desportiva para relaxar, diminuir o stress, superar o mal-estar.

“Realizo hidroginástica, me ajuda mentalmente e fisicamente, entro na piscina e me desestresso, é um momento de descontração, fico mais leve, consigo resolver os problemas com mais tranquilidade” (Docente B6).

“Realizo atividade física para relaxar minha cabeça, faço caminhadas, é muito bom! Não gasto nada e me dá prazer. Volto mais calma. É muito bom realizar alguma atividade física, faço mais pensando no meu bem-estar” (Docente A2).

Happé (1997, p. 32) afirma:

Abandone as opiniões, crenças e atitudes que o prendem a maneiras pouco amorosas de estar na vida. Prepare-se para a transformação e certamente ela virá. Gaste mais tempo com você mesmo e apenas observe o que acontece, sem críticas e julgamentos. Aí, então, aceite, equilibre tudo e crie a paz. Isso é possível para cada um de nós que o desejar.

Começar a trabalhar as habilidades na construção de um projeto de vida no qual esteja seu autocuidado, é muito positivo, pois é necessário que haja um fortalecimento, um equilíbrio na vida das pessoas. Nesta linha de pensamento, Sousa (2010) enfatiza que o ser humano só pode contribuir para a construção dos outros se ele construir a si próprio. Até porque os professores apresentam-se como cuidadores no âmbito do componente de ajuda que caracteriza a intervenção educativa, não podendo ser deixado ao acaso a questão do autocuidado como premissa para o cuidado dos outros. Isso é importante para a construção da pessoa e do profissional docente.

O relato do docente demonstra a importância de se ter uma vida social:

“Tenho uma vida a parte da escola, tenho amigos, faço alongamento e caminhadas para desestressar”. Percebo o quanto é importante criar

vínculos sociais, realizar outras atividades que não se restringem somente a trabalho. Viver é maravilhoso” (Docente A4).

Martínez (2007, p.7) esclarece que:

Las características de personalidad más o menos vulnerables estudiadas han demostrado que tiene más incidencia este sufrimiento psíquico en aquellos individuos altamente concentrados en el trabajo, que hacen de éste un objeto central de sus vidas y algo menor en los que diversifican sus intereses en otras esferas de la vida.

É necessário lembrar que as mudanças que as pessoas realizam nas suas vidas são frutos das próprias escolhas. O homem tem livre arbítrio e as escolhas que fará irão ter implicações, sejam positivas ou negativas. Ele é responsável pela sua felicidade, por suas escolhas.

Happé (1997, p. 144) diz: "Nossa consciência se eleva de acordo com nossa determinação de assumir o comando de nossas vidas".

A importância de fazer escolhas na vida fica clara no comentário a seguir:

“Sou uma lutadora, tenho fé, sou espiritualizada, rezo, agradeço, mas também vou atrás do que quero e acredito. Faço minhas escolhas. Estou no magistério porque eu quero. Luto faço paralisações e greve para que o governo me escute e melhore a nossa situação. Na Argentina os docentes lutam por melhores condições de trabalho. Apesar de todas as dificuldades me sinto com bem-estar” (Docente A4).

A docente demonstra suas escolhas, sua espiritualidade, fé no que faz, tendo um projeto de vida. Esse depoimento frente à vida pode ser relacionado com as ideias de Seligmann, ao afirmar: “A relação entre esperança no futuro e fé religiosa é provavelmente a pedra angular do motivo pelo qual a fé afugenta o desespero e aumenta a felicidade” (SELIGMAN, 2004, p. 78).

O tema fé aparece em segundo lugar dentre as respostas dos docentes. Dos dez professores entrevistados, sete indicaram a fé como estratégia de bem-estar. A espiritualidade está relacionada com a consciência pela vida. As pessoas com alto grau de espiritualidade têm a clareza de sua missão, dos benefícios que podem contribuir no trabalho do outro. Elas têm consciência de que possuem a responsabilidade social.

A fé, a espiritualidade ficou enfatizada nos relatos dos professores:

“Participo de um grupo espírita que me ajuda bastante, me faz crescer como ser humano, me dando esperança e força para lutar e não desistir de meus objetivos. Participo de ações sociais, ajudo a quem precisa, isso me dá satisfação” (Docente B6).

“Para superar as dificuldades, o mal-estar eu trabalho muito comigo mesmo, me apoio a Deus, quando vou cair peço e agradeço, isso me dá uma força interior muito grande, procuro fazer o bem para as pessoas. Atrair coisas positivas” (Docente A4).

Outra estratégia utilizada pelos docentes para constituir o bem-estar são de afastamento dos problemas. As respostas dos docentes frente à questão “Não levar problemas para casa, separar escola de casa e vice-versa” aparecem em 3º lugar.

Ao referir-se ao termo resiliência Sousa (2010, p.161) esclarece:

A resiliência pode conseqüentemente, ser entendida como uma capacidade do ser humano em persistir por meio de adaptações constantes através da resistência e perseverança face às dificuldades ou obstáculos que encontra. Uma característica estrutural que se especifica no decurso do processo desenvolvimental e que é susceptível de ser ativada em idades precoces ou durante o percurso escolar, recorrendo a condições de apoio externo e ao reforço de certas características pessoais, que se consubstanciam como fatores de proteção.

Nesse sentido, todo ser humano nasce com a capacidade resiliente, mas necessita desenvolver a sua capacidade de adaptação para superar as dificuldades. Quando se trata de escola, Souza remete que deva ter um empenho de toda a comunidade escolar, pais, alunos e professores, no sentido de promover nos seus alunos laços sociais, definindo limites claros e consistentes, oportunizando apoio, atenção afetivo-relacional.

Percebe-se que tanto os docentes brasileiros como os argentinos utilizam estratégias para enfrentar o mal-estar e constituir o bem-estar através do afastamento dos problemas. Isso se encontra nos relatos dos docentes:

“Tento viver longe de conflitos, integrando-me com meus pares, tento buscar a paz no meu ambiente de trabalho. Eu tenho uma teoria, os problemas da escola, deixo quando saio da porta da escola. Não vou a psicólogo, tento conviver com a minha realidade” (Docente B1).

“Estou com bem-estar porque encontrei uma maneira de saber lidar com as dificuldades, equilibrar-me, por exemplo: separo os problemas da escola com os pessoais, chego em casa e esqueço, não fico me lamentando, sofrendo. Tento não me estressar!” (Docente A5).

A fala do professor B8 também exemplifica:

“Entro para minha sala e esqueço meus problemas particulares, me envolvo com meus alunos e vice versa, quando volto para casa esqueço os da escola” (Docente B8).

Como 4º lugar na fala dos docentes, aparecem as questões de impor limites, dialogar, buscar harmonia no seu trabalho. Marchesi (2008) esclarece que o exemplo ético que os docentes dão aos seus alunos é uma garantia de uma adequada educação moral. Percebe-se que o professor que oferece um tratamento justo, ao mesmo tempo com sensibilidade aos problemas, e demonstra disponibilidade para ajudar seus alunos encontra uma maneira de criar laços afetivos, favorecendo o diálogo.

Destaca-se nas falas dos docentes a questão de impor limites, utilizando o diálogo:

“Tento superar as dificuldades que surgem na sala de aula frente à indisciplina, impondo meus limites, dialogando o porquê das coisas. Tento fazer com que a criança me entenda, faço um contrato com os alunos, por exemplo: caminhar e não empurrar, pedir, por favor,” (Docente A3).

“Primeiro tento identificar o problema, após busco a ajuda necessária para tentar resolver as dificuldades que estão me causando mal-estar, tento me harmonizar com meus colegas. Procuo dar bom exemplo ao grupo, realizando minhas atividades com comprometimento” (Docente B2).

As estratégias utilizadas pelos docentes tanto argentinos como brasileiros, para superar o mal-estar e constituir o bem-estar, estão relacionadas com a teoria que Jesus (1998) defende. O pesquisador salienta que o grau de mal-estar docente irá depender das estratégias que o professor utiliza para lidar com as potenciais fontes do mal-estar. Nesse sentido, o professor, ao utilizar as estratégias de coping, estará utilizando formas de lidar com o mal-estar. Essas formas são aprendidas.

Nesse sentido, os docentes utilizam mais as estratégias de atitudes de afastamento aos problemas, como evidenciado na fala a seguir: *“Separo-me das situações com conflitos”*. Esse tipo de estratégia é chamada por Jesus de estratégia de evitamento ou escape. Outra estratégia bastante utilizada é a de gestão de sintomas, ou seja, relacionada pela ocupação de seu tempo livre, não vinculada com

a vida profissional do docente. É o que fica claro na fala “praticar esportes, fazer relaxamento, procurar os amigos e famílias”.

A estratégia menos utilizada pelos docentes é de confronto ou de controle, que, segundo Jesus (1998), traduz uma orientação do professor para a resolução do problema, por exemplo, falas do tipo *“falar com outras pessoas envolvidas, pensar nas mudanças que podem ser feitas”*. A estratégia de confronto é mais utilizada pelos docentes argentinos do que pelos brasileiros. Aqueles são mais politizados que estes, pois participam das mobilizações políticas, paralisações e greves. Os brasileiros, por sua vez, demonstram certa decepção frente ao sindicato dos professores. Não participam de nenhum ato político em prol de melhorar as condições de trabalho, procuram resolver suas dificuldades na própria escola, em vez de envolver o governo, demonstrando uma falta de credibilidade frente aos nossos representantes sindicais.

O relato do docente esclarece:

“Quanto à participação política para melhorar salários, não faço, pois não gosto de atividade política, aliás, tenho bastante desgosto em relação a isso. No início da profissão apoiava, mas vendo os dirigentes sindicais utilizando do cargo para promoção pessoal, esquecendo o prometido a categoria do magistério. Estou descrente quanto aos movimentos sindicais”
(Docente B1).

A estratégia utilizada de realizar paralisações e/ou greve aparece em quinto lugar nas falas dos docentes. Todos os professores argentinos entrevistados realizam paralisações, por outro lado, dos brasileiros, nenhum participa delas.

Em sexto lugar e último aparecem nos relatos as questões dos docentes realizarem terapia e autorreflexão. Essa estratégia ajuda o docente a identificar os fatores causadores de mal-estar para depois criar as estratégias para sua superação, constituindo seu bem-estar.

Jesus (1998), ao conceituar o bem-estar, relaciona um conceito mais geral, subjetivo, tal como felicidade, alegria e otimismo vinculado à psicologia positiva, mas também diz que o bem-estar é traduzido pela motivação e realização do professor. Isso em virtudes de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que o docente desenvolve para conseguir enfrentar as exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando seu próprio funcionamento.

Portanto, nas duas realidades analisadas aparecem fortes fatores causadores de mal-estar, mas os docentes brasileiros e argentinos conseguem superar as dificuldades utilizando estratégias, adquirindo competências para tornarem-se mais felizes.

Segundo Timm, Mosquera e Stoubaus (2008, p.44) “podemos cuidar de nós mesmos, afirmando nossa singularidade a cada escolha feita de forma reflexiva, criativa, entusiasmada, plena de sentimento e alegria de nós mesmos em nosso projeto existencial”.

A tabela abaixo mostra as características pessoais do docente que está em situação de bem-estar:

TABELA 3 - CARACTERÍSTICAS DOS DOCENTES EM SITUAÇÃO DE BEM-ESTAR

Características	Docentes argentinos	Docentes brasileiros	Total
Personalidade - Positiva/otimismo	3	4	7
Fé/Espiritualidade	3	4	7
Valores humanitários/solidariedade/companheirismo/união/coletividade	3	4	7
Disponibilidade/ acolhimento Doação	2	5	7
Motivação	3	3	6
Metas	2	4	6
Alegria/ Bom Humor	2	4	6
Compromisso	2	3	5
Desejo de ensinar	3	2	5
Vida social	2	3	5
Vocação	1	0	1

Fonte: Respostas dos docentes, 2009/2010.

Ao analisar as respostas frente às características que apresentam um docente que se encontra em situação de bem-estar, aparece a questão da personalidade positiva e otimista.

Abascal (2009) esclarece que as emoções positivas trazem efeitos benéficos à pessoa, desde sensações de bem-estar, no que se refere aos aspectos sociais e sua própria saúde. O pesquisador pontua que as condições adversas da vida ajudam ao amadurecimento, e as emoções negativas estão associadas a condutas como medo, afastamento, egoísmo e ira.

Dos dez docentes entrevistados, sete citaram essas características:

“A pessoa que está com bem-estar é positiva, pensa para frente! É otimista! A pessoa vem trabalhar com outra energia, não trazendo carga negativa. Eu sou muito positiva!” (Docente A1).

“Tu percebes um professor com bem-estar e um com mal-estar. Quando está com mal-estar entra na sala de aula por obrigação, mal humorado, está sempre reclamando, negativo, é indisponível!” (Docente B7).

O pensamento positivo, otimista traz vantagens para a saúde, assim como influencia nas relações sociais, pois a pessoa fica mais sociável, torna-se uma companhia agradável. Além disso, é persistente naquilo que quer. Quando tem dificuldades, não desisti.

Seligman (2004) define o otimismo pela maneira como as pessoas explicam os sucessos e fracassos. Os otimistas pensam que a causa do fracasso pode ser mudada, enquanto os pessimistas pensam o contrário.

Outros aspectos a pontuar nas respostas dos entrevistados foram as características fé, espiritualidade, valores humanitários, espírito de doação, disponibilidade, coletividade, companheirismo, união, solidariedade, acolhimento. Essas palavras são diferentes, mas estão interligadas entre si, pois representam o desenvolvimento do espiritual do ser integral. Para Catanante (2000, p.63) “as pessoas com grau de espiritualidade bem desenvolvido costumam ter a clareza de sua missão, dos benefícios que agregam com o próprio trabalho, da diferença que fazem no mundo pessoal, profissional e na comunidade”.

Nesse sentido, surgem nas falas dos docentes as ideias de espiritualidade relacionadas com o seu bem-estar.

“Os docentes com bem-estar são mais humanos, constroem valores humanitários, são solidários, estão sempre querendo ajudar os alunos e colegas”. “Percebo a união, o trabalho em equipe com os docentes que

estão com bem-estar, tem mais humanidade, são menos egoístas, são espiritualizados, tem fé” (Docente A3).

“O professor com bem-estar é mais afetivo, espírito de doação, acolhimento. Creio que a espiritualidade está ligada com o bem-estar, existem muitos professores que estão empobrecidos financeiramente e espiritualmente. O professor que está com bem-estar é disponível. Não são acomodados e conformados, creio que todos necessitam do outro” (Docente B7).

Nesse sentido, o docente com essa visão mais humana, solidária contribui positivamente na formação de seus alunos, desenvolvendo um senso de harmonia e espiritualidade. Quando fala em espiritualidade não é no sentido de religião, mas em criar valores humanitários, de respeito pelo próximo, de doação, esperança, sensibilidade, sentido da vida. Yus (2001) afirma que o docente deve construir com seus alunos um crescimento de todas as suas potencialidades: intelectual, emocional, social, física, artística, criativa e espiritual.

Outras características apresentadas nas falas dos docentes, relacionadas com o bem-estar foram: motivação, metas, alegria, bom-humor. Percebe-se no cotidiano escolar a presença dessas características nos docentes que estão vivenciando o bem-estar, pois eles apresentam desejo de ensinar e aprender, trabalham motivados, alegres, bem-humorados.

Essas ideias são relatadas pelos docentes entrevistados:

“Percebo que uma característica pessoal é a motivação, quando uma pessoa está com bem-estar mostra-se motivada, uma motivação endógena, que vem de dentro. Tem garra, vontade! Está mais preparada para enfrentar as dificuldades do dia-a-dia. Entra na sua sala de aula, animada, com vida, o contrário, entra mal humorada e sai pior, não tendo paciência com os alunos” (Docente B9).

“O docente com bem-estar vem com outra energia trabalhar, vem alegre, bem humorado, com motivação interna, gosta de inovar, buscar coisas diferentes, sou consciente que o salário não podemos mudar, mas o nosso humor, sim. Temos que ter metas, quando temos metas e alcançamos isso nos dá mais vontade de continuar. Se não, acabamos em psiquiatras” (Docente A4).

Fossatti (2010, p.45) salienta que “a motivação é um dos elementos substanciais para a produção de sentido e a construção do bem-estar pessoal e profissional do educador”. Pode-se dizer que o bem-estar é traduzido pela

motivação, pois quando o docente encontra-se motivado, reflete na sua postura, no seu entusiasmo, e isso é percebido pelos estudantes.

Nos estudos de Huertas (2001), a motivação pode ser entendida como um processo que precede a ação humana, podendo ser intrínseca no organismo humano, correspondendo ao interesse pela tarefa com um fim em si mesmo, e não como um meio de atingir uma meta. Por outro lado, por ser extrínseca, quando a atenção à tarefa é relacionada com a conquista da meta, a tarefa é vista como um meio.

A fim de contribuir para a promoção da motivação nos docentes, a formação continuada é indicada, pois através dela pode-se criar um clima de cooperação entre o grupo na busca de soluções para os problemas comuns entre os docentes.

Santos, Antunes e Schmitt (2010, p. 28) destacam:

O exercício da docência no panorama educacional da atualidade requer uma gama de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada, motivadora e bem-sucedida, que só a formação continuada pode compor e, contudo, ainda não é efetiva em grande parte das instituições educativas.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de investir na formação continuada dos docentes.

Outras características que surgiram nas respostas dos entrevistados foram compromisso, desejo de ensinar, vida social. Os docentes que estão vivendo bem-estar têm mais compromisso com sua profissão, mais desejo de ensinar e também têm vida social, não somente trabalho.

Nas falas dos docentes aparecem claramente essas questões.

“Os docentes com bem-estar são mais comprometidos com seu trabalho. Quando o docente está mal com sua vida pessoal e profissional é como se fosse uma bomba explosiva contra os alunos. Não tem compromisso e dedicação” (Docente A2).

“O professor quando está com bem-estar tem desejo de ensinar, é comprometido com seus alunos, preocupando-se com a aprendizagem. Creio que um docente quando está com bem-estar é porque tem uma vida social, é estar com amigos, não ter trabalho vinte e quatro horas do dia. Atualmente o consumismo, a busca pelo dinheiro, as pessoas não tempo de se relacionar” (Docente B6).

A característica menos pontuada pelos docentes entrevistados foi a vocação, citada por um docente argentino. Jesus (2007) menciona que quando a docência é vista como vocação, ter jeito de ensinar, nascer com o dom pedagógico, isso são crenças, pois existem competências psicológicas e pedagógicas suscetíveis de serem ensinadas e aprendidas através da formação específica e da prática profissional. As crenças podem levar o docente a ter stress, principalmente o que está iniciando sua vida profissional, pois muitas vezes no início da carreira ele pode ter experiências negativas. Através da experiência profissional e o capital cultural, o professor vai se tornando mais competente na sua profissão.

TABELA 4 - O QUE É PRECISO PARA SE TER BEM-ESTAR DOCENTE:

PARA SE TER BEM-ESTAR	DOCENTES ARGENTINOS	DOCENTES BRASILEIROS	TOTAL
Ter mais tempo para si	5	5	10
Salário	5	3	8
Apoio pais/governo	4	4	8
Recursos humanos/materiais	4	3	7
Investimentos na formação continuada(encontros,reuniões)	3	4	7
Integração-harmonia (pais e membros da escola) Trabalho em equipe-coletividade;	1	5	6
Respeito	4	2	6
Desejo pela docência	2	3	5
Motivação dos alunos	3	2	5
Diminuir alunos nas classes	2	2	4
Trabalhar só um turno	4	0	4
Menos resistência para mudanças	1	1	2
Resiliência	1	1	2
Autonomia no teu trabalho	0	1	1
Trabalho preventivo com docentes para não adoecer	0	1	1

Fonte: Respostas dos docentes, 2009/2010.

Ao analisar o que é preciso para o docente ter bem-estar, surgem nas respostas questões que dependem de estâncias maiores, de políticas públicas, do governo, mas existem outras que passam pela atitude dos professores frente a seus alunos, colegas e a si próprio. Como primeiro lugar aparece “Ter mais tempo para si”.

Os argentinos, como também os brasileiros, percebem a importância de o docente cuidar mais de si, preocupar-se em ter um projeto de vida. Devido à busca em satisfazer as necessidades básicas, os docentes se sobrecarregam de trabalho, sentindo necessidade de ter mais tempo para lazer, cuidar da saúde, dos estudos e da família. Fueguel e Montoliu (2005, P. 15) destacam que “una sociedad estresada está formada por um grupo de personas que viven y trabajan em um contexto social em cual se dispone de escasos períodos de tranquilidad y serenidad”.

Outro aspecto presente nas falas dos docentes foi a necessidade de se ter um salário melhor. A questão do salário foi a fala mais frequente nos docentes argentinos do que nos brasileiros. Esses reconhecem que os salários são baixos, mas não o colocam como fator motivador.

Demonstram-se essas ideias nos relatos:

“Quando se fala em bem-estar para muitos professores já relacionam a questão salarial, acho que isso por si só não vai fazer que tu fiques melhor, se tu não estás focado naquilo que gostas, podes receber um bom salário e o trabalho fica o mesmo” (Docente B7).

“Creio que o bem-estar está vinculado ao salário”. (Docente A1).

O apoio dos pais e governo aos docentes foi questão bastante enfatizada pelos entrevistados, estando em segundo lugar, junto com a questão salarial, sendo um aspecto comum aos dois países.

O relato do entrevistado esclarece:

“Temos necessidade de apoio dos pais, das famílias e do governo para que possamos ter bem-estar. O reconhecimento é muito importante”(Docente A1.)

“Eu gostaria de ter mais apoio das famílias, pois juntas possamos vencer as dificuldades. Para o professor ter bem-estar precisaria mais valorização do professor como profissional, respeito. A imagem do professor está muito desgastada e a mídia ajuda isso” (Docente B10).

Fueguel e Montoliu (2005) salientam que a profissão docente está desvalorizada. Há muitos anos o docente tinha status e cultura elevada. Esses valores têm mudado, acompanhados de uma desvalorização de sua imagem profissional e de uma baixa compensação salarial.

Outro aspecto a destacar que surgiu nas respostas foi a necessidade de investimentos em recursos humanos, materiais e na formação continuada dos docentes, aparecendo como terceiro mais pontuado. Através das análises e observações, fica evidente um grande descontentamento dos docentes argentinos frente a esses aspectos. A questão dos recursos materiais foi mais destacada pelos argentinos, mas a questão da formação continuada teve mais destaque na fala dos brasileiros.

Os docentes desabafam:

“Não temos conforto para trabalhar, falta ventiladores, as estufas estão estragadas, não temos copiadoras, precisamos usar matrizes. Muitas vezes temos que tirar dinheiro do bolso para pagar algum material” (Docente A1).

“Os professores quando querem fazer algum curso, não existe recurso humano para substituí-lo, isso dificulta. Como falar em qualidade sem investir na formação dos professores?” (Docente B7).

Os aspectos apontados são bastante problemáticos, mas como diz Mosquera e Stobäus (2000), temos que ser realistas-comprometidos e futuristas-esperançosos. Nesse sentido, os docentes entrevistados, mesmo conhecendo a realidade, são comprometidos, assim como projeta no seu futuro a esperança.

Acredita-se que formação docente ajuda a dar ao professor a esperança, o comprometimento, um papel inovador pelo conhecimento. A autorrealização do professor está relacionada à inovação educativa, e essa depende da comunicação com seus colegas.

Esteve (1994), quando enfatiza que a formação permanente dos docentes supõe a constante disponibilidade de redes de comunicação não se resumindo somente ao enfoque dos conteúdos, mas também aos problemas sociais e metodológicos.

Outra questão como fator importante para o bem-estar destacado pelos docentes são as relações sociais, integração, trabalho coletivo, em equipe, harmonia

no seu trabalho, junto com o respeito. Esses aspectos foram mais evidenciados nas falas dos docentes brasileiros do que nos argentinos, destacando-se em quarto lugar.

A questão das relações no trabalho foi relatada pelos cinco docentes entrevistados. As dificuldades de relações interpessoais nas escolas brasileiras são fatores causadores de mal-estar, por isso são evidenciados por todos os docentes entrevistados como fator importante para se ter bem-estar.

O investimento frente às relações sociais servirá de ajuda para que os docentes trabalhem em harmonia, num trabalho em equipe. Isso ajudará a encontrar soluções para os problemas, a tomar decisões com mais segurança. As disputas, a competitividade, a falta de tolerância, confronto ideológico nos ambientes de trabalho levam a um mal-estar.

Exercer a docência não é só uma atividade centrada no conhecimento, mas também é uma atividade ligada às emoções, afetividade, sendo importantes as relações sociais com alunos, pais e, principalmente, com colegas de trabalho. O sentimento de ser aceito pelos colegas e alunos produz bem-estar docente.

Abascal (2009) salienta que necessitamos dos outros para sermos felizes, pois as relações positivas geram felicidade, bem-estar. Temos a necessidade de compartilhar nossas emoções, experiências.

Outro fator a destacar é que os argentinos pontuaram o respeito como necessário para se ter bem-estar com maior ênfase do que os docentes brasileiros. Isso se deve aos problemas citados frente à questão da falta de respeito dos pais, alunos, governo e até da mídia. A realidade é que existe uma difícil relação do docente com as famílias. Muitas delas acreditam que a educação deve partir da escola, delegando a ela esse papel. É preciso entender que a estrutura familiar está mudando, a rigidez do horário de trabalho dos dois membros da família impossibilita ter mais dedicação aos filhos, tendo como consequência um maior afastamento das famílias com a escola. A questão é que o envolvimento com a educação de seus filhos favorecerá a melhorar a qualidade do ensino.

Os docentes destacaram a falta de respeito e valorização recebida pelo seu trabalho, mas, apesar disso, eles não desistem da profissão. Assim como a falta de um trabalho em equipe foi relatada por alguns professores argentinos:

"Gostaria muito de trabalhar mais tranquila, receber mais respeito dos alunos e pais, mesmo tendo essas dificuldades adoro minha profissão" (Docente A1).

"Me sinto desrespeitada quando o governo tira a nossa razão e a mídia ajuda a aumentar o desrespeito e a desvalorização do professor" (Docente A3).

"Devido ao acúmulo de muitas horas de trabalho, não temos tempo para planejar em grupo, conversar, compartilhar. Não temos espaços para isso, acabamos trabalhando isoladamente" (Docente A5).

Outros aspectos a serem ressaltados são o desejo pela docência e a motivação dos alunos. Os professores brasileiros destacaram com mais ênfase o desejo pela docência, e os docentes argentinos a motivação dos alunos. Esses aspectos apareceram pontuados em quinto lugar na tabela.

O desejo em exercer a profissão é importante, pois quando o professor tem amor por aquilo que faz, estará mais interessado e motivado. E isso irá refletir no aluno, pois é difícil promover o desejo de saber se eles mesmos não manifestam esse entusiasmo ao ensinar.

Cita-se a fala dos docentes:

"O desejo em ensinar é necessária para se ter bem-estar, não adianta ganhar um salário alto, mas não ter o amor pela profissão. A motivação para trabalhar vem de dentro, é o que faz a gente acordar cedo, dar a aula e sair muitas vezes massacrada, mas feliz" (Docente D9).

"A motivação do aluno reflete também no bem-estar do professor, pois quando meu aluno está interessado em aprender me contagia, é uma energia muito boa, fico feliz, satisfeita e entusiasmada a prosseguir" (Docente A4).

Como sexto lugar nos relatos aparece a necessidade em diminuir o número de alunos nas classes e trabalhar somente um turno. Tanto os docentes argentinos como brasileiros destacaram a questão de número excessivo nas classes. Dessa forma, o ensino teria mais qualidade. Num grupo com grande número de estudantes, é difícil que o docente possa atendê-los como é devido, tendo dificuldades de

adequar o ritmo de trabalho de cada aluno e atender as suas necessidades individuais.

Os professores argentinos enfatizaram a questão da sobrecarga de trabalho, trabalhando em muitas escolas, ficando cansados. Acreditam que o ideal é trabalhar somente um turno, pois isso traz bem-estar pessoal e profissional. Fueguel e Montoliu (2005) destacam que uma das causas do stress é o excesso de trabalho e o reduzido tempo para realizar outras tarefas. As falas dos docentes demonstram o insuficiente descanso e a falta de disponibilidade de tempo livre.

“Estou cansada de trabalhar duplamente. Fora em casa ter que corrigir avaliação, caderno, realizar planejamento, ou seja, todas as exigências da profissão e ainda cuidar da casa” (Docente A5).

“O rendimento de um professor que tem um cargo não é o mesmo daquele que tem dois ou três. O docente que trabalha duplo ou triplo está sempre cansado, fora o deslocamento de uma escola para outra, isso é muito desgastante” (Docente A2).

Tanto os docentes argentinos como os brasileiros relataram que para se ter bem-estar é preciso que o professor tenha menos resistência para mudanças e resiliência. Esses aspectos apareceram em sétimo lugar na entrevista. A palavra propriamente dita “resiliência” foi citada por dois docentes, percebe-se com isso, certo desconhecimento frente a essa palavra.

Como últimos relatos pontuados sobre o que é preciso para se ter bem-estar docente aparecem a autonomia no trabalho e um trabalho preventivo para não adoecer.

Ao responder à questão do que é preciso para se ter bem-estar docente, as respostas mais destacadas ficaram mais no nível de macrossistema, ou seja, alternativas que dependem de políticas de governo, principalmente se tratando de educação pública. Por outro lado, muitas mudanças podem ser realizadas para o bem-estar pessoal e profissional do professor, passando por medidas não somente no nível de macrossistema, mas por outros níveis, ou seja, pelo próprio docente.

A teoria de desenvolvimento de Bronfenbrenner, citada por Krebs (1995), complementa, salientando que tanto o contexto influencia a pessoa em desenvolvimento, quanto a pessoa influencia os ambientes com os quais está

relacionada, isso desde a dimensão imediata até a mais distante. Nesse sentido, o docente não precisa esperar pelo sistema maior para que haja mudanças.

Bronfenbrenner (1979 apud KREBS, 1995) enfatiza que o desenvolvimento humano é como um conjunto de sistemas alinhados em que a pessoa em desenvolvimento é, ao mesmo tempo, capaz de ser influenciada por esses sistemas, como também determinar mudanças que neles ocorram. O sistema educacional não está funcionando bem, mas é preciso ter a consciência de que os docentes fazem parte deste sistema e que têm sua cota de responsabilidade. Entretanto, a valorização da profissão docente perpassa pelas exigências e responsabilidades individuais e coletivas, sendo muito importante a reflexão sobre a atividade de ensinar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final do trabalho, ao escrever as considerações finais, não cabe nesse momento pensar que sejam finais, pois devem ser vistas como o início de uma nova etapa, que é colocar em prática o que foi aprendido num constante crescimento para a vida, fazendo reflexões, buscando novas formas de aprender, um crescimento pessoal e profissional.

O tema bem-estar e mal-estar docente, que foi investigado, abriu um leque de discussões, questionamentos tanto no que se refere ao mal-estar, aos problemas que o docente está vivendo, assim como na busca de alternativas para superá-lo. Portanto, é importante ressaltar que os objetivos do trabalho foram alcançados, pois foi possível fazer uma análise dos indicadores que produzem mal/bem estar na realidade argentina e brasileira, investigando e identificando as estratégias que os docentes desenvolvem para constituir o seu bem-estar, assim como as características pessoais do docente que o está vivendo (capítulo 4).

As condições de trabalho dos professores, tanto no Brasil como na Argentina, não andam tão bem como deveriam, mas é preciso buscar saídas, alternativas para isso, sem esperar somente por soluções do macrossistema, ou seja, cada um deve começar por si mesmo as mudanças. Os docentes entrevistados percebem a sua importância nesse processo.

O cenário hoje exige mudanças, novas formas de ensinar e de aprender, carecendo do docente uma busca ininterrupta de conhecimento e uma abertura ao novo. Além disso, é exigido de sua prática um resultado, um comprometimento com o aluno, com a sociedade e com o processo de transformação.

Essas exigências e outros fatores, como baixos salários, a desvalorização, os problemas de relações sociais, a multiplicidade de papéis que é obrigado a desempenhar, e ainda por consequência a sobrecarga de trabalho, vêm acarretando prejuízos na qualidade do ensino e de vida do docente. Essas exigências atingem a sua identidade, a sua imagem e o seu desempenho. Jesus (2007) destaca que diversas investigações coincidem em considerar que o mal-estar é maior entre os professores do que em outros grupos profissionais.

Percebe-se que a passagem de um ensino de elite para um sistema de massas provoca um aumento significativo na quantidade de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas, como tensões que os professores enfrentam frente a grupos de crianças heterogêneas, além de os investimentos na educação não terem acompanhado a demanda da universalização do ensino.

Ao ser realizado este estudo, foi possível perceber claramente os fatores que desencadeiam o mal-estar, possibilitando o conhecimento dos sentimentos que permeiam a docência. Por outro lado, investigar estratégias para a superação do mal-estar e constituir o bem-estar, identificando as características pessoais no docente que esteja vivendo o bem-estar, é despertar no ser humano uma nova visão de vida, esperança, otimismo, de novas perspectivas. Nesse sentido, é demonstrado que é possível a realização profissional, ter o gosto pela docência, uma vontade de querer ensinar e aprender.

Apesar da gravidade do mal-estar docente, a pesquisa mostrou que muitos professores conseguem reagir adaptativamente face às dificuldades trazidas pela mudança rápida da sociedade, desenvolvendo bem-estar na sua docência. Nesse sentido, a reflexão sobre o tema em questão mal/bem-estar docente, o saber construído com o referencial teórico, junto com o conteúdo das entrevistas, possibilitaram um diálogo com essas fontes, constatando que é possível construir uma vida profissional com autoconfiança, sucesso e autorealização. O estudo não pretende trazer receitas prontas, mas fazer uma contribuição social que seja relevante, que possa encontrar possíveis alternativas para o docente ser feliz.

Na construção de um projeto que traga bem-estar, o docente precisa assumir suas responsabilidades, buscar o conhecimento e querer participar desse processo, pois para haver mudanças é preciso sua participação. Portanto, este estudo forneceu a resposta ao objeto dessa pesquisa: Por que um problema coletivo e social que envolve todos os professores, sendo de seus interesses, pode afetar pessoalmente um professor, desestabilizando seu equilíbrio emocional, enquanto outro encara as dificuldades de forma positiva, constituindo o seu bem-estar?

Atualmente, vive-se sobre o prisma da dualidade, bom/mau; feio/bonito, bem/mal, num mundo de polaridades, o lado positivo e o outro negativo, o desafio é

buscar o ponto de equilíbrio. Como diz Happé (1997) existe bem no mal e mal no bem, pois um afeta o outro. Na profissão docente, é notória esta ambiguidade, havendo esses dois lados, pois um traz felicidade, realização, envolvimento, comprometimento, mas o outro traz tristeza, conflitos, baixa autoestima, stress. Percebe-se que a cooperação e não a competição é importante na constituição do bem-estar. Para a resolução dos problemas, é necessária a discussão, a comunicação. Isso demonstra que um precisa do outro, de uma forma integrada e conjunta.

Portanto, o bem-estar docente pode ser construído através da ampliação e desenvolvimento do seu potencial, tentando reduzir as incertezas, buscando as causas dos problemas e construindo um projeto de vida, de bem-estar. O professor precisa desenvolver um cuidado de si, não somente profissional, mas pessoal, priorizando todos os aspectos físico, emocional, espiritual e social, objetivando uma qualidade de vida.

As entrevistas, através das falas dos docentes argentinos e brasileiros, revelaram que existe mais mal-estar do que bem-estar nas escolas. Apesar disso, dos dez docentes pesquisados, apenas um estava vivendo o mal-estar, enquanto os outros estavam numa fase de bem-estar, conseguindo superar as dificuldades. A vida dos professores, como a de qualquer outro profissional, alterna momentos bons e ruins. A questão é saber criar estratégias para que os momentos de bem-estar superem as dificuldades, e o docente seja realmente feliz naquilo que escolheu como projeto de vida.

As estratégias de coping mais utilizadas pelos brasileiros e argentinos para superar o mal-estar e constituir o bem-estar consistem na chamada gestão de sintomas. Esta, segundo Jesus (1998), está relacionada à ocupação de seu tempo livre, não vinculado com a vida profissional do docente, como, por exemplo, é o que transparece nas falas dos entrevistados: “praticar esportes, fazer relaxamento, procurar os amigos e famílias”. Para o autor, o grau de mal-estar docente depende das estratégias que o professor utiliza para lidar com as fontes do problema.

Outra estratégia muito utilizada pelos docentes argentinos e brasileiros são as estratégias de atitudes de afastamento dos problemas, com falas “Separo-me das situações com conflitos”. Esse tipo de estratégia é chamado por Jesus de estratégia

de evitamento ou escape. A estratégia menos utilizada pelos docentes é de confronto ou de controle, que, segundo o pesquisador, traduz uma orientação do professor para a resolução do problema. Isso fica claro, por exemplo, nas falas do tipo “falar com outras pessoas envolvidas, pensar nas mudanças que podem ser feitas”. A estratégia de confronto é mais utilizada pelos docentes argentinos do que brasileiros. Uma diferença entre os dois países é a sua participação política. Todos os docentes argentinos entrevistados fazem manifestações políticas e paralisações. Por outro lado, nenhum dos docentes brasileiros entrevistados participa de movimentos políticos.

O maior causador de mal-estar nos docentes argentinos é a questão salarial, enquanto que nos docentes brasileiros são as relações interpessoais. A falta de melhores salários enfocados pelos argentinos resulta numa ampliação de carga horária, com sobrecarga de tarefas. Contudo, os docentes entrevistados ainda apresentam bem-estar, satisfação em seu trabalho. Nesse sentido, fica clara a importância de gostar daquilo que se faz, da sua profissão, pois isso supera até a questão salarial.

No decorrer das análises, fica evidente que os docentes que vivem o bem-estar apresentam características mais positivas, otimistas, são mais espiritualizados, resilientes, solidários, disponíveis, tendo mais valores humanistas. A experiência de vida dos dez docentes entrevistados é sensibilizadora, e suas falas, seus olhares, seus afetos, suas esperanças e amor pela docência emocionam por serem lições de vida. Os docentes entrevistados demonstraram claramente seus valores, suas singularidades, seus múltiplos sonhos e desejos, relatando que os desafios da vida fazem com que haja um amadurecimento pessoal e profissional, tornando-os pessoas resilientes.

Os resultados levam à conclusão da importância da formação permanente para o bem-estar docente, recuperando nas escolas os vínculos afetivos, os relacionamentos saudáveis no ambiente de trabalho. Nesse sentido, é preciso mais investimentos em formação, buscando atender as necessidades do professor, através de espaços permanentes de reflexões para a busca de soluções dos problemas, resgatando práticas positivas de grupo, ou seja, um suporte social e

afetivo ao professor. É evidente a necessidade de ações preventivas e mais humanizadoras nas relações de trabalho para impedir a desmotivação.

Percebe-se que não existem espaços e tempos remunerados para formação permanente nas escolas pesquisadas da Argentina, sendo apresentada nas falas dos docentes a carência nesse sentido. Eles trabalham de forma isolada, sem interações entre o grupo, que tenta resolver os problemas sozinhos. Além disso, a sobrecarga de trabalho, o acúmulo de tarefas, acarreta nos docentes argentinos a falta de tempo para interagir com seus pares, embora seja do conhecimento de todos que o sucesso da educação depende, entre outras coisas, da troca de experiências.

A tendência marcante, verificada a partir dos estudos realizados nos referenciais teóricos, no que se refere à formação docente, está vinculada à abordagem do professor reflexivo, apoiada na ideia de reflexão sobre a prática e valorização dos saberes da experiência. As políticas públicas apresentadas para Formação de Professores defendem a união da teoria com a prática, dando mais ênfase à prática. A ação, reflexão e as competências são importantes no processo formativo, junto disto são eleitas as concepções de aprendizagem, os objetivos e as metodologias que irão adotar na sua profissionalização. Os documentos são embasados dentro de uma política de formação de professores por competências e pela prática, que deve ser reflexiva. Numa visão de saber-fazer, os conhecimentos são construídos na e pela prática e pela formação de competências, em vez de uma formação teórica e acadêmica. É interessante expressar o quanto fica clara, nos referenciais teóricos, a visão de concepção de formação de professores, como inovadora e reflexiva. Dessa forma, são necessárias políticas públicas que sejam preocupadas com uma formação docente de qualidade, isso no que tange a formação inicial e também a continuada, valorizando e criando condições de trabalho aos professores.

Portanto, na pesquisa, houve a valorização das experiências acumuladas dos pesquisados na lógica da compreensão humana, com suas singularidades, seus múltiplos sonhos e desejos. A experiência desenvolveu na pesquisadora novas habilidades, autoconhecimento, resultando num crescimento profissional e pessoal, que justifica a importância do bem-estar na vida do ser docente.

REFERÊNCIAS

ABASCAL Fernández, Enrique. **Emociones positivas**. Madrid: Pirámide, 2009.

ASSMANN, Hugo. **Novas metáforas para reencantar a Educação. Epistemologia e Didática**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

AVERBUJ Gerardo; BOZZALLA Lucia; MARINA Mirta; TARANTINO Gabriela; ZARITZKY Graciela. **Violencia y Escuela**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la educación**. Washington, DC: World Bank, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007.

BELLO, Isabel Melero. Programas de Formação Superior de Professores em Serviço no Brasil: Do Discurso Democrático às Ações Regulatórias. In: **32ª REUNIÃO ANPED**, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: abr. 2010. ANPED.

BIRGIN Alejandra. **El trabajo de enseñar**. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A., 1999.

BOGDAN, Robert C.; BICKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORUCHOVITCH Evely. A Motivação no Contexto Escolar: Implicações para a formação de Professores. In: SANTOS, Bettina Steren; CARREÑO, Angel Boza. **A Motivação em Diferentes Cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 119 a 128.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem". In: BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília; MEC/SEC, 1993.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9**, aprovado em 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <http://mail.google.com/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2009.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://mail.google.com/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 dez. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº. 01/2002**. Diário Oficial da União de 09/04/2002, seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: mai. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº. 09/2001**. Diário Oficial da União, de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: mai. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15/05/2006, em DOU Nº 92, Seção 1, 16/5/2006, p. 11, com fundamento no Parecer CP/CNE Nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do parecer CP/CNE Nº 3/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: mai. 2010.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: mai. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: mai. 2010.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5**, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: mai. 2010.

CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de Burnout** : O estresse ocupacional do professor. Canoas: Editora da ULBRA, 2010.

CARVALHO, Marlene Araújo. **Formação de Professores e Práticas Docentes: Olhares Contemporâneos**. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Metodologia da pesquisa qualitativa: Revendo as Idéias de Egon Guba. In: **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

_____.A metodologia do estudo de caso: Um design ideal para a Área Educacional. **Anais da 45ª. Reunião Anual da SBPC**, Universidade Federal de Pernambuco, 1993, p.320.

CATANANTE, Bene. **Gestão do ser integral**: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida. São Paulo: Infinito, 2000.

CODO, Wanderley; MENEZES Ione. **Educação**: carinho e trabalho. Rio de Janeiro, 1999.

CRUZ, Giseli Barreto da. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. **31ª REUNIÃO ANPED**, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: abr. 2010.

DELORS, Jacques (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**. Paris: UNESCO, 2002.

DIKER, Gabriela; TERIGI Flavia. **La formación de maestros y profesores**: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós, 1997.

ESTEVE, José M. **O mal- estar docente- A sala de aula e a saúde dos Professores**. 3.ed. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

_____. Mudanças sociais e função docente. In. NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto, 1995.

_____. **El mal estar docente**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

ETCHEVERRY, Guillermo Jaim. **La Tragédia educativa**. Buenos Aires: Editora Bibihuma 2006.

EZPELETA, Justa. **Escuela y maestros.condiciones del trabajo docente em la Argentina**. Buenos Aires:Centro Editor de América Latina S.A. ,1991.

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo Docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en américa latina. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em outubro de 2010.

FERREIRA H. B. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FOSSATTI, Paulo. A motivação como elemento substancial para a produção de sentido na docência. In: SANTOS, Bettina Steren; CARREÑO, Angel Boza. **A Motivação em Diferentes Cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p.45 a 56.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. SHOR Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FUEGUEL, Cora; MONTOLIU, Maria. **El malestar docente**. Propuestas creativas para reducir el estrés del professorado. Espanha:Octaedro, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete, Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIACON, Beatriz Di Marco. **Caminho para se repensar a formação de professores: Síndrome de Burnout**. 2001. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

HAPPÉ, Robert. **Consciência é a resposta**. São Paulo: Talento, 1997.

HUÉ, Carlos. **Bien estar docente y pensamiento emocional**. Madrid: Wolters, 2008.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: querer aprender**. 2.ed. Buenos Aires: Aiqué, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO NACIONAL de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatistica>. Acesso em: 13 dez. 2009.

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

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Lisboa: Cadernos do Centro de Recursos, 2002a.

_____ (coord.). **Pedagogia e apoio psicológico no ensino superior**. Coimbra: Quarteto, 2002b.

_____. Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos? 3.ed. **Cadernos do CRIAP**, n. 4, Porto, Asa Editores II, S.A, 2001.

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

JOHNSON, R. Burke and ONWUEGBUZIE, Antony. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time has come. **Educational Researcher**, v. 33, n.6, p. 14-26, oct. 2004,.

KORNBLIT, Anália; Diz, Ana Maria. **El profesor acosado. Del agobio al estrés**. Buenos Aires: Hvmantas, 1993.

KREBS, Ruy Jornada. A Teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner. In. KREBS, Ruy Jornada. **Desenvolvimento humano: teorias e estudos**. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

KUENZER, Acacia Z. A construção da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dezembro, 1999.

LEMOS, Jadir Camargo. **Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. Tese de Doutorado. Florianópolis: 2005. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS4705.pdf>. Acesso em: Abril de 2009.

LEY Nº 26.206/ 2006 DE EDUCACIÓN NACIONAL. Disponível em: www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf. Acesso em: Abril de 2009.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills, Ca. Sage Publications, 1985.

LIPP, Novaes Marilda; NOVAES E. Lucia. **O stress**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

LLANOS, Maria Teresa. **Desgaste profesional, autocuidado y cuidado de los equipos de docentes que trabajan con violencia**. Buenos Aires: Copyright Aique Grupo Editor S.A, 2005.

LOUREIRO, Carlos. **A docência como profissão**. Edições ASA, 2001.

MANZANO, Cinthia Soares. A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995-2005): uma breve análise. **31ª REUNIÃO ANPED**, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: abr. 2010.

MARCHESI, ÁLVARO. **O bem-estar dos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTÍNEZ, Deolidia; VALLES, Iris; KOHEN, Jorge **Colección triángulos pedagógicos**. Salud y Trabajo Docente. Tramas del Malestar en la Escuela. Buenos Aires: Kapelusz, 1997.

MARTÍNEZ, Deolidia. Mal-Estar Docente: Riesgo Psíquico en el trabajo cotidiano. **Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza** Buenos Aires: Universitária, Año 2, nº 5, Agosto de 2007.

MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos de estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.129, p. 637-651, set-dez. 2006.

MERRIAM, Sharan. **Case study research in Education**. A qualitative approach. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1988.

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN, **Instituto Nacional de formación docente (INFED)**- área de desarrollo curricular. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares – profesorado de educación primaria, 2009.

_____. **Resolução 63/97**. Conselho Federal de Cultura e Educação(CFCYE).

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Carreras, incentivos y estructuras salariales**. Buenos Aires: Preal, mayo, 2002.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. **Educação**, EDIPUCRS, nº 2, p.23-34, Nov 2000.

_____. **Educação para a Saúde: desafio para sociedades em mudança.** 2.ed. Porto Alegre: D.C. Luzzatto, 1984.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. A presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores. **32ª REUNIÃO ANPED**, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: abr. 2010.

NÓVOA, Antonio. (org.). **Profissão Professor.** Lisboa: Porto Editora, 1995.

_____. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

PERAZZA, Roxana. VII Seminário Redestrado – **Nuevas Regulaciones en América Latina 2008** Buenos Aires, Los sistemas de incentivos en la carrera docente.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1993.

RIOS, T. A. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação Profissional dos Professores. In. NÓVOA, António. **Profissão professor.** 2.ed. Porto: Porto, 1995.

SANTOS, Bettina; SCHMITT, Rafael Eduardo. O processo motivacional na educação universitária. In: SANTOS, Bettina Steren; CARREÑO, Angel Boza. **A Motivação em Diferentes Cenários.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p.21 a 32.

_____. ANTUNES, Denise; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008.

_____. STOBAÜS, Claus; MOSQUËRA, Juan. Processos Motivacionais em Contextos Educativos. **Educação**, Porto Alegre/ RS, ano XXX, n. especial, p. 297-306, out. 2007a.

_____. ANTUNES, Denise, D. Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. **Educação**, Porto Alegre: PUCRS, ano XXX, n. 61, p. 149-164, jan./abr. 2007b.

_____. STOBAÜS, Claus; MOSQUËRA, Juan; MISSEL, Fabíola de Azeredo. O Mal-Estar Docente perante o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio**

en Educación, v. 3, nº 1, 2005. Disponible em:

<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Steren.pdf>. Acesso em: maio de 2010.

SELIGMAN, Martin E. P. **Aprenda a ser otimista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2005.

_____. **Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização Permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUSA, Silva, Carolina. Motivação e Resiliência em Contextos Educativos. In: SANTOS, Bettina Steren; CARREÑO, Angel Boza. **A Motivação em Diferentes Cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p.151 a 172.

SOUZA, Maria Cecília. Professores deprimidos podem formar sujeitos? **Educação & Psicologia**, São Paulo, v. 2, p. 64-72, 2007.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Morota, 1998.

SUAYA, Dulce. **El malestar docente-La función del hospital público en tiempos de pobreza**. Buenos Aires, n. 30, sep./oct. 1999 (Colección Psicología y Educación - Edição Especial- Malestar docente Análisis y propuestas de Acción).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TIMM, Z. Edgar . **O bem estar na docência: dimensionando o cuidado de si**. 2006. PUCRS: Porto Alegre, 2006. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade e Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. MOSQUËRA M. José Juan; STOBAÜS D. Claus. Resiliência: necessidade de problematização em contextos de docência. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n.1, p.39-45, jan/abril. 2008.

TORRES, Rosa M. "Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do BancoMundial". In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa,1996, p. 125-194.

UNESCO – IESALC Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. **La Formación Docente en la República Argentina**, 2004.

UNESCO- **Condiciones de Trabajo y Salud Docente**: Estudios de Casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Peru y Uruguay. Santiago de Chile, octubre, 2005.

VAILLANT, Denise. **SOS Profesión Docente**: Al Rescate del Currículum Escolar. Ginebra, Suiza. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 2, 2006.

VEZUB, Lea, F. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina. **Trayectoria Profesional y Experiencia Laboral de Los Profesores de Terciaria**. Buenos Aires, 2008.

VICENTE, Fernando; FÉLIZ, Mariano y outr@s. **Nuevas y viejas prácticas organizativas de las trabajadoras**. Buenos Aires: Editorial el Colectivo, 2008.

VIOR, Susana E.; MISURACA, Maria Rosa. Argentina: Las instituciones formadoras de profesores a diez años de su “transformación”. **R&A**, vol. 15, nº2, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso** - Planejamentos e métodos. 3.ed. Porto Alegre, Bookman, 2005.

YUNES, Maria Ângela Mattar. **Anais**. Panorama conceitual dos discursos sobre Resiliência: Implicações para a Educação. Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação, PUCRS, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. [em cd room].

_____. Panorama Conceitual dos Discursos Sobre Resiliência: implicações para a educação. In: SANTOS, Bettina Steren, CARREÑO, Angel Boza. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Me chamo Lenira Senna Rodrigues, sou aluna do curso de Pós-Graduação-Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Brasil. Esta entrevista faz parte da pesquisa cujo objetivo geral é analisar, dentro das realidades argentinas e brasileiras, os indicadores que produzem mal/bem-estar docente. Além disso, objetiva identificar características pessoais no docente que está vivendo o bem-estar, buscando novas formas de aprender; investigar as estratégias que os docentes desenvolvem para a constituição do seu bem-estar. Para alcançar meus objetivos, gostaria de sua colaboração, respondendo às seguintes perguntas:

1. Sexo?
2. Idade?
3. Qual a sua formação e titulação?
4. Atuas como professor em que nível e área?
5. Há quanto tempo?
6. O que te traz bem-estar?
7. O que te traz mal-estar?
8. O que fazes para superar as situações de mal-estar?
9. O que tu achas que é preciso para se ter bem-estar docente?
10. Você conhece algum professor que esteja vivenciando uma situação de bem-estar?
11. Que características apresentam os professores que estão em situação de bem-estar docente, o que eles têm de diferenciais?
12. No seu cotidiano de trabalho como docente é frequente encontrar mais professores em situação de bem-estar ou de mal-estar?

Muito Obrigada pela participação

APÊNDICE 2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cidade _____, ____ de _____ de 20____.

Eu, **Lenira Senna Rodrigues**, aluna de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, estou realizando a pesquisa vinculada a minha dissertação de Mestrado, cujo tema é: A Produção do Bem-estar docente para a superação do mal-estar, com o campo de interesse “O mal/Bem-Estar docente; Estratégias de Superação do Mal-Estar; Características do docente que está vivendo o Bem-Estar.”. O presente estudo tem como orientadora a professora *Dra. Bettina Steren dos Santos*.

Essa pesquisa tem por objetivo geral analisar, dentro da realidade argentina e brasileira, os indicadores que produzem o mal-estar e bem-estar docente, e como objetivos específicos identificar características pessoais no docente que está vivendo o bem-estar, buscando novas formas de aprender; investigar as estratégias que os docentes desenvolvem para a constituição do bem-estar, analisar os relatos dos Docentes.

Sua participação nesse estudo é voluntária. Enfatizo que o Sr.(a) tem total liberdade para desistir de participar do estudo em qualquer momento da entrevista, e que a sua decisão não implicará prejuízo ou desconforto pessoal. Todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo. Os dados serão divulgados apenas para fins científicos.

A fim de atingir os objetivos propostos nesse estudo, solicito o seu consentimento para realizar a entrevista com gravação em áudio, cujo conteúdo será transcrito e, após, totalmente apagado.

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que recebi explicações sobre os objetivos do presente estudo, bem como de seus procedimentos e finalidades.

Afirmo, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e do anonimato das informações que forneci e que estou ciente de que os dados coletados serão divulgados, de forma anônima, apenas para fins científicos e relacionados somente com este estudo.

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo a utilização de meus dados para a elaboração e a divulgação do estudo proposto.

Lenira Senna Rodrigues
Pesquisadora*

Participante

Bettina Steren dos Santos
Orientadora

Marcos Villela Pereira
Coord. do Programa de Pós Graduação-PUCRS

* *Lenira Senna Rodrigues – Pedagoga Especial - Deficientes Mentais/Anos Iniciais; Psicopedagoga Institucional e Mestranda em Educação pela PUCRS, bolsista CAPES.*