



MARÍLIA CÂMARA DE OLIVEIRA

**OS INDICADORES PRIMÁRIOS E AS CONSEQUÊNCIAS DO MAL-ESTAR
DOCENTE EM ORGANIZAÇÕES ESCOLARES BRASILEIRAS**

CANOAS, 2021.

MARÍLIA CÂMARA DE OLIVEIRA

**OS INDICADORES PRIMÁRIOS E AS CONSEQUÊNCIAS DO MAL-ESTAR
DOCENTE EM ORGANIZAÇÕES ESCOLARES BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação – Minter Manaus.

Orientação: Prof. Dr. Fabrício Pontin.

CANOAS, 2021.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48i Oliveira, Marília Câmara de.
Os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente em organizações escolares brasileiras [manuscrito] / Marília Câmara de Oliveira – 2021.
150 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

“Orientação: Prof. Dr. Fabrício Pontin”.

1. Mal-estar docente. 2. Mal-estar docente - indicadores. 3. Mal-estar docente - consequências. 4. Clima escolar. 5. Organizações escolares. I. Pontin, Fabrício. II. Título.

CDU: **37.014.5**

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

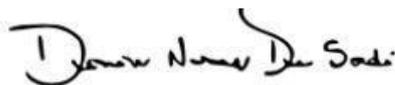
MARÍLIA CÂMARA DE OLIVEIRA

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do título de mestra, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade La Salle – Minter Manaus

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Bettina Steren dos Santos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Prof^ª. Dr^ª. Denise Nunes de Sordi
Fundação Osvaldo Cruz



Prof^ª. Dr^ª. Dirleia Fanfa Sarmento
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof^ª. Dr^ª. Vera Lucia Felicetti
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof. Dr. Fabricio Pontin
Universidade La Salle Canoas/RS, Orientador e
Presidente da Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 15 de dezembro de 2021.

Aos professores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao meu orientador, Fabrício Pontin, sua paciência, seu carinho e sua atenção para com esse processo intelectual e projeto pessoal foram fundamentais.

Gratidão a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação.

A todos os queridos colegas, atenciosos e dedicados, gratidão.

Agradeço às professoras que participaram das bancas da qualificação e da defesa desta dissertação. Sou grata pela dedicação, atenção e esmero na leitura do projeto de pesquisa e da presente dissertação. Suas contribuições me auxiliam enquanto mestrande e pesquisadora, por isso, minha profunda gratidão.

Aos vinte e nove autores que compuseram o *corpus* investigativo desta pesquisa, minha gratidão, porque suas obras foram a base para a presente pesquisa.

Agradeço à querida Yasmin Sarmiento Leote, pelo auxílio na aquisição de materiais necessários à minha pesquisa.

Agradeço ao Lucas pela dedicação e zelo na formatação desta dissertação e à querida Gilmara pela tradução do resumo para a língua inglesa.

A todos os familiares, que de uma forma ou de outra, torceram e vibraram pelo sucesso deste meu projeto, minha gratidão.

Agradeço ao meu marido, Rossano, ouvinte atento, pelo apoio, carinho e auxílio, especialmente naqueles momentos nos quais as dificuldades que envolvem este empreendimento se fizeram presentes.

Ao meu querido filho, João Antônio, pelo apoio e auxílio (principalmente nas tarefas domésticas), meus agradecimentos. À sua namorada, Isadora, que auxiliou com a elaboração da escala de cores, minha gratidão.

Às minhas irmãs, Carla Patrícia e Miriam Conceição, parceiras de vida, apesar da atual distância, minha profunda gratidão.

Meus queridos cunhados, Alessandro e Rossieli, gratidão pelo incentivo e confiança.

Aos meus sogros, Valdeni Terezinha e Antônio Zacarias, pelo apoio, dedicação, inspiração, incentivo e confiança, meus sinceros agradecimentos.

Meus pais queridos, Antônio e Emília Maria, exemplos de determinação, força, perseverança, coragem e fé, minha gratidão é eterna.

Àqueles familiares que, de um lugar mais distante, também me inspiraram e fortaleceram, muito obrigada.

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema central o mal-estar docente e insere-se na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, na modalidade Interinstitucional. A saúde e o bem-estar docente estão na pauta de entidades internacionais e nacionais em razão das sérias repercussões do mal-estar que afeta alguns professores. Neste sentido, o mal-estar docente é um fenômeno que pode caracterizar-se pela sensação de desesperança, insatisfação e, às vezes, desespero diante da lembrança da sala de aula, dos alunos, dos seus pares e da escola em si. Enfim, uma completa falta de ânimo para estar com os alunos, insatisfação com a profissão, descrédito na educação e consigo próprio. Por outro lado, é preciso reconhecer que as escolas são sistemas organizacionais, dinâmicos e complexos, que necessitam de diferentes tipos de recursos para realizar os seus processos organizacionais e pedagógicos e cumprir a sua finalidade que é a formação discente. Portanto, nosso olhar será para dentro do ambiente das organizações escolares, a partir de dissertações e teses que abordaram o clima escolar, no sentido de investigar se ali estão presentes os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente - ainda que os autores das obras não tenham pesquisado diretamente este fenômeno. Assim, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: “*Os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente estão presentes em estudos sobre o clima escolar?*”. O objetivo geral foi investigar se os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente estavam presentes nesses estudos e os objetivos específicos foram caracterizar esses estudos; descrever os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente que ali se fizeram presentes. Nosso *corpus* foi constituído por vinte e nove produções que analisaram o clima escolar, entre os anos de 2013 e 2019, recuperados pela Capes e BDTD, na área da Educação. O referencial teórico, quanto à organização, cultura e clima escolar, está ancorado em autores como Aranha (1996), Nóvoa (1999), Tardif e Lessard (2011), Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), Libâneo (2004), Carvalho (1992), Brunet (1992), Vinha e colaboradores (2016, 2017). Quanto ao mal-estar docente, nossa referência é José Manuel Esteve (1999), além de outros autores importantes, como Stobäus Mosquera e Santos (2007), Dohms, Stobäus e Mosquera (2012), Bongiovani (2018) e Gouvêa (2016), dentre outros. Para responder ao nosso problema, seguimos uma metodologia, conforme André (2001), Gil (2002, 2008, 2019), Minayo, Deslandes e Gomes (2009), Lakatos e Marconi (2003.) Portanto, trata-se de uma pesquisa básica e teórica e quanto à técnica da coleta dos dados, caracteriza-se como bibliográfica. Quanto aos objetivos trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva, e a sua natureza é de cunho qualitativo. Analisamos os dados conforme a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). A presença dos Indicadores Primários do mal-estar docente mostra

que há infraestrutura deficiente e inadequada em muitas escolas, outras com espaços insalubres e inapropriados para a convivência dos membros escolares. A prática pedagógica é prejudicada em razão das constantes reformas e ampliações. Também a escassez de recursos (materiais, humanos e tecnológicos) para realizá-la bem, o que pode levar à compra de material escolar pelos próprios professores. A relação entre pares, em razão das diferenças de vínculo empregatício, revela-se prejudicada e leva ao sentimento de injustiça entre os docentes. Espaços improvisados e malconservados, prédios escolares com pinturas desgastadas, mofo e sujeira retratam a precariedade de muitas de nossas escolas. A violência subjaz neste contexto, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem, levando, muitas vezes, professores e alunos, a um sentimento de desconfiança e insegurança. Por isso, a busca docente por escolas mais bem equipadas ou em bairros menos violentos foi flagrante. O esgotamento docente compromete a saúde e o desempenho docente. As Consequências do mal-estar docente, refletem insatisfação, cansaço, desmotivação, desânimo e tristeza docente. O absentismo é uma das formas de aliviar a tensão e por meio dele, o professor busca, indireta e inconscientemente, não adoecer, no entanto, ele não resolve o seu problema diante do desgaste que a docência, por vezes, acaba acarretando. A rotatividade é tão nociva quanto ao absentismo, e quase nenhuma escola dispõe de professores extras para suprir as ausências. Ao final, o maior prejudicado é o aluno, especialmente em razão do rompimento da relação entre o professor e o aluno. Para enfrentar tantas frustrações, o professor se inibe; ao fazê-lo não se empenha ou se envolve tanto quanto poderia, mas desenvolve uma indiferença que se traduz no rompimento de vínculo afetivo entre ele e seus alunos. Sendo assim, esse professor exerce a docência com o mínimo de esforço, encarando-a como um meio de ganhar a vida, porque não se compromete ou se envolve com ela, nem com os alunos. Uma parcela de professores, vê-se diante da necessidade de mudar de carreira, caso mudar de escola não resolva o problema. As doenças afastam o docente da sala de aula por períodos variados. Às vezes isso não traz sérias implicações, mas pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem e também levar à diminuição da qualidade do ensino. Percebemos as dificuldades de lidar com o número significativo das doenças dos professores. Sejam elas oriundas ou não do mal-estar docente, comprometem demasiadamente a rotina, a organização da escola, haja vista que afeta o ambiente escolar. Enfim, são necessários outros estudos do campo da Educação, de modo que se encontrem soluções, apoio e uma colaboração mais efetiva dos órgãos públicos para com nossas escolas e professores.

Palavras-chave: mal-estar docente; clima escolar; indicadores do mal-estar docente; consequências do mal-estar docente; organizações escolares.

ABSTRACT

The current research has as its core theme the teacher malaise and is part of the research line named Cultures, Languages, and Technologies of Education, from the Postgraduate Program in Education at La Salle University, in the Interinstitutional modality. The health and well-being of teachers are part of international and national entities' main concerns due to the serious repercussions of that malaise which affects some teachers. In this sense, teacher malaise is a phenomenon that can be characterized by a feeling of hopelessness, dissatisfaction and, at times, despair at the memory of the classroom, students, peers, and the school itself. Therefore, a complete lack of motivation to be with the students, dissatisfaction with the profession, disbelief in education and in him/ herself. On the other hand, it is necessary to acknowledge that schools are organizational, dynamic, and complex systems which need different types of resources so that they can carry out their organizational and pedagogical processes and thus fulfill their purpose, which is student education. Thus, our gaze is turned to the inside of the school organizations environment, based on dissertations and theses that addressed the school climate, in order to learn whether the primary indicators and the consequences of teacher malaise are present there - even if the authors of the studies have not directly researched this phenomenon. Thus, we seek to answer the following research problem: *“Are the primary indicators and the consequences of teacher malaise present in studies on the school climate?”*. The general objective was to investigate whether the primary indicators and consequences of teacher malaise were present in these studies and the specific objectives were to characterize these studies; to describe the primary indicators and the consequences of teacher malaise that were present there. Our corpus consisted of twenty-nine written researches that analyzed the school climate, between the years 2013 and 2019, recovered by Capes and BDTD, in the area of Education. The theoretical reference, regarding organization, culture and school climate, is anchored in authors such as Aranha (1996), Nóvoa (1999), Tardif and Lessard (2011), Libâneo, Oliveira and Toschi (2017), Libâneo (2004), Carvalho (1992), Brunet (1992), Vine and collaborators (2016, 2017). As for teacher malaise, our reference is José Manuel Esteve (1999), in addition to other important authors, such as Stobäus Mosquera and Santos (2007), Dohms, Stobäus and Mosquera (2012), Bongiovani (2018) and Gouvêa (2016), amongst others. In order to answer our research problem, we followed a methodology according to André (2001), Gil (2002, 2008, 2019), Minayo, Deslandes e Gomes (2009), Lakatos e Marconi (2003.) Therefore, this is a basic and theoretical research and as for the technique used for data collection, it is characterized as bibliographic. Regarding the objectives, it is exploratory-descriptive research, whose nature is qualitative. The data was analyzed according to Laurence Bardin's (2011) content analysis technique. The presence of primary indicators of teacher malaise shows that

there is deficient and inadequate infrastructure in many schools, others with unhealthy and inappropriate spaces for school member coexistence. Pedagogical practice is jeopardized due to constant reforms and expansions. Also, the lack of resources (human and technological material) to carry them out well, which may lead to teachers buying school materials for the schools. The relationship among peers, due to differences in the employment relationships reveals itself as impaired and leads teachers to have the feeling of injustice among other teachers. Improvised and poorly maintained spaces, school buildings with outworn painting jobs, mold and dirt depict the precariousness of many of our schools. Violence underlies this context, which harms the teaching-learning process, which leads teachers and students to a feeling of mistrust and insecurity. Therefore, the teacher search for more equipped schools or even schools located in less violent districts or neighborhoods was found. Teacher burnout compromises teacher health and performance. The teacher malaise consequences reflect dissatisfaction, fatigue, demotivation, discouragement, and sadness. Absenteeism is one of the ways to release tension, and through this, the teacher aims to, consciously or unconsciously, not get sick, however, teachers don't usually get to solve the problems that the feeling of being burnt out, sometimes, ends up causing. Constant teacher replacement is just as harmful as absenteeism, and almost no school disposes of extra teachers to cover up the absences. At the end, the one at the biggest loss is the student, especially regarding the student-teacher breakup relationship. To face so many frustrations, the teacher inhibits him/herself; in doing so he/she does not commit or get involved as much but develops an indifference which translates to the breakup bond amongst them and their students. Thus, that teacher does his / her job with minimum effort, facing it as a means of making a living, because there is no involvement with the job or the students. Several teachers are faced with the need to switch careers, in case changing schools doesn't solve the problem. Illnesses keep the teacher away from the classroom for varied periods of time. Sometimes that may bring serious implications, but can also harm the teaching-learning process, leading to the hindering of the quality of teaching. We realize the difficulties in dealing with a meaningful numbers of teacher illnesses. May they be originated or not from teacher malaise, they highly compromise the school routine and organization given that they affect the school environment. At last, other studies in the field of education are necessary so that solutions, support, and more effective collaboration from public organs can be met for our schools and teachers.

Key words: teacher malaise, school climate, indicators of teacher malaise, consequences of teacher malaise and school organizations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções da Capes.....	18
Quadro 2 - Produções da SCIELO.....	21
Quadro 3 - As tensões e dilemas internos do trabalho docente.....	28
Quadro 4 - Matriz do clima escolar/GPEM	40
Quadro 5 - Níveis do mal-estar docente segundo Esteve (1999)	65
Quadro 6 - Indicadores primários do mal-estar docente e suas subcategorias	88
Quadro 7 - Consequências do mal-estar docente e suas subcategorias	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escolas como sistemas organizacionais abertos	27
Figura 2 - Efeitos do clima escolar	35
Figura 3 - Estrutura ramificada do modelo, quanto à posição docente	50
Figura 4 - Categorias e subcategorias da análise	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Temas abordados.....	78
Gráfico 2 - Tipologia das produções	79
Gráfico 3 - Categoria administrativa	80
Gráfico 4 - Produções nas universidades particulares, federais e estaduais.....	80
Gráfico 5 - Denominação da instituição universitária.....	81
Gráfico 6 - Abordagem metodológica das produções	82
Gráfico 7 - Tipo de escola investigada	82
Gráfico 8 - Área de Concentração	83
Gráfico 9 - Membros escolares investigados.....	84
Gráfico 10 - Ano de defesa das produções	85
Gráfico 11 - Linhas de Pesquisa.....	86
Gráfico 12 - Estados brasileiros pesquisados	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAL	Ambulatório Araújo Lima
AT	Absenteísmo trabalhista
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DP	Doença dos Professores
EAPA	Employee Assistance Professionals Association
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ED	Esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Ex.	Exemplo
GPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PCO	Pesquisa de clima organizacional
Proed	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RJ	Rio de Janeiro
RM	Recursos materiais e condições de trabalho
RME-BH	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
RN	Repercussões negativas da prática docente sobre a saúde dos profissionais
SAG	Síndrome de Adaptação Geral
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TSC	Teoria Social Cognitiva
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
VE	Violência escolar

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Contextualização e problema de pesquisa.....	13
1.2	Objetivos geral e específicos	14
1.3	Justificativas da pesquisa.....	15
<i>1.3.1</i>	<i>Justificativa pessoal-profissional</i>	<i>16</i>
<i>1.3.2</i>	<i>Justificativa social.....</i>	<i>17</i>
<i>1.3.3</i>	<i>Justificativa acadêmico-científica</i>	<i>18</i>
2	REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1	A organização, a cultura e o clima escolar	25
<i>2.1.1</i>	<i>A cultura escolar: a alma da escola.....</i>	<i>29</i>
<i>2.1.2</i>	<i>O clima escolar: um campo fértil de percepções</i>	<i>32</i>
2.2	O mal-estar docente: indicadores e consequências.....	42
<i>2.2.1</i>	<i>Os indicadores do mal-estar docente</i>	<i>51</i>
<i>2.2.2</i>	<i>As consequências do mal-estar docente</i>	<i>63</i>
3	MÉTODO DE PESQUISA	69
3.1	Caracterização do estudo.....	70
3.2	Fases da pesquisa	72
<i>3.2.1</i>	<i>Fase 1 - Constituição do corpus da pesquisa.....</i>	<i>72</i>
<i>3.2.2</i>	<i>Fase 2- Caracterização do corpus investigativo.....</i>	<i>73</i>
<i>3.2.3</i>	<i>Fase 3 - Codificação e categorização dos dados</i>	<i>74</i>
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
4.1	Caracterização das dissertações e teses	77
4.2	Os indicadores primários do mal-estar docente	88
<i>4.2.1</i>	<i>Recursos materiais e condições de trabalho</i>	<i>89</i>

4.2.2	<i>Violência nas instituições escolares</i>	101
4.2.3	<i>O esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor</i>	109
4.3	As consequências do mal-estar docente	113
4.3.1	<i>Absentismo trabalhista e o abandono da profissão docente</i>	115
4.3.2	<i>Repercussões negativas da prática docente sobre a saúde do profissional</i>	119
4.3.3	<i>Doenças dos professores</i>	122
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	133

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema o mal-estar docente, fazendo um recorte bibliográfico para investigação da presença de seus indicadores primários¹ e suas consequências nas dissertações e teses que abordaram o clima escolar entre os anos de 2013 e 2019. O estudo insere-se na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, na modalidade Interinstitucional.²

1.1 Contextualização e problema de pesquisa

A UNESCO (1998) reconhece o quanto é cobrado dos professores e também exigido do corpo docente: “A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige-se muito deles e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas.” (UNESCO, 1998, p. 155). Essa organização considera, portanto, que é preciso fornecer condições para que os docentes realizem tudo que se espera deles, e que os professores reivindicam, com razão, como melhores condições de trabalho e instrumentos adequados para a realização das suas diversas funções.

No Brasil, a partir de 1990 complexas questões relativas aos professores passaram a chamar a atenção da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)³. Então, no final da década de 1990 foi realizada uma pesquisa intitulada Pesquisa Nacional de Trabalho, Organização e Saúde dos Trabalhadores em Educação no Brasil e, em 2003, a pesquisa Retratos da Escola.

O primeiro trabalho foi pilar para o livro “Educação: carinho e trabalho – *Burnout*, a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação”, organizado por Wanderley Codo e publicado em 1999. O segundo trabalho, publicado em 2003, “Retratos da

¹ Nesta pesquisa utilizaremos indicadores primários/secundários, conforme o autor a utiliza na obra principal por nós utilizada. No entanto, também são amplamente reconhecidos como indicadores de primeira ordem/segunda ordem.

² O Minter e Dinter (Mestrado e Doutorado Interinstitucional) são turmas de mestrado e de doutorado acadêmicos conduzidas por uma instituição promotora nacional – no caso a UniLaSalle/Canoas –, nas dependências necessariamente de uma instituição de ensino e pesquisa receptora. As turmas estão vinculadas a programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais reconhecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e homologados pelo Ministro de Estado da Educação com nota igual ou superior a 4 (UNIVERSIDADE LASALLE, 2021).

³ A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) é a entidade sindical da categoria dos professores que foi pesquisada por Gouvêa no sentido de analisar como ela problematiza o adoecimento docente e as condições de trabalho. A pesquisa baseou-se em documentos dessa instituição e entrevistas a sindicalistas atuantes no sindicato nas duas últimas décadas, o que contribui sobremaneira para a discussão sobre o tema.

Escola 3: a realidade sem retoques da educação no Brasil- Relatório da pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica” em parceria com o departamento com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese).

Esse segundo estudo focou na incidência das doenças, as licenças médicas e a ocorrência de cirurgias no tocante aos docentes e nele foram identificados aspectos relativos à saúde mental docente, a carga horária semanal, o trabalho para além da jornada semanal. A CNTE associou a sobrecarga de trabalho a dois elementos: a insuficiente carga horária contratada para dar conta do excesso dos trabalhos docentes e aos trabalhos extras realizados pelo docente para aumentar a sua renda (GOUVÊA, 2016).

A preocupação com a saúde e bem-estar dos professores está na pauta de entidades internacionais e nacionais e isso se justifica pelas sérias repercussões de um fenômeno conhecido como mal-estar docente. Ele não atinge gravemente a todos os professores, por razões que veremos adiante, porém, a parcela de professores afetada sofre as suas implicações, que afetam, além dos professores, a escola e o ensino que ali deveria se desenrolar.

Nesta perspectiva, Esteve (1999) expõe que o mal-estar docente é uma expressão “[...] para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (ESTEVE, 1999, p. 99). Por outro lado, “É dentro desta mesoperspectiva - a escola como organização social - que se abordam os fenômenos da vida interna das escolas e suas relações com opções da vida profissional dos professores.”. (CARVALHO, 1992, p. 11). Portanto, nosso olhar será para dentro do ambiente das organizações escolares, a partir de dissertações e teses que abordaram o clima escolar, no sentido de investigar se ali estão presentes os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente - ainda que os autores das obras não tenham pesquisado diretamente este fenômeno. Diante do exposto, temos como problema de pesquisa: “*Os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente estão presentes em estudos sobre o clima escolar?*”. Para respondê-lo, os objetivos foram elaborados e são a seguir apresentados.

1.2 Objetivos geral e específicos

O objetivo geral do estudo é investigar se os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente estão presentes em estudos sobre o clima escolar. Os objetivos específicos são:

- a) caracterizar os estudos que abordaram o clima escolar;
- b) descrever os indicadores primários do mal-estar docente identificados em estudos sobre o clima escolar;
- c) descrever as consequências do mal-estar docente presentes em estudos sobre o clima escolar.

A opção e interesse pelo estudo do mal-estar docente estão relacionados ao anseio de compreender a temática que aflige os professores, que desperta a atenção de entidades nacionais e internacionais relacionadas à Educação e que acaba por comprometer o ambiente escolar e a Educação brasileira.

1.3 Justificativas da pesquisa

Minayo, Deslandes e Gomes (2009) explicam que a justificativa para executar uma pesquisa é o seu porquê, os seus motivos, então, conforme explicam os autores:

Os motivos de ordem teórica são aqueles que apontam as contribuições do estudo para a compreensão do problema apresentado. Os motivos de ordem prática são os que indicam a relevância da pesquisa para a intervenção na questão social abordada. Os de ordem pessoal são os que demonstram a relevância da escolha do estudo em face da trajetória do pesquisador. A partir disso, a relevância do estudo apresenta-se sob diferentes facetas: pessoal, profissional, acadêmico-científica e social. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p. 45-46).

Nesta perspectiva, Alves-Mazzotti (2001) considera um aspecto quanto à relevância da pesquisa em educação, ao fazer menção a respeito da relevância e rigor com que essa pesquisa precisa ser elaborada. Segundo a autora:

Não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis, pois só assim estaremos contribuindo, tanto para desenvolver o instrumental teórico no campo da educação como favorecer tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área. Nesse sentido, a busca da relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política. (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 49).

Na realização do estudo, perseguimos o objetivo de que a pesquisa se coadune com a reflexão trazida pela autora e contribua com a qualidade da pesquisa em Educação.

1.3.1 Justificativa pessoal-profissional⁴

Especialmente quanto à relevância pessoal quero dizer que, considerando a minha origem familiar, chegar até aqui, no Mestrado em Educação, é muito gratificante e recompensador. Sou filha do interior do Rio Grande do Sul e técnica de enfermagem há quase vinte e cinco anos. Foi, portanto, com esforço, dedicação e persistência que hoje me encontro na busca por um espaço no mundo acadêmico. Se eu for considerar o significativo número de integrantes da minha família nenhum deles chegou tão perto.

Em minha família e no meu círculo de amigos, há professores que me são muito próximos e tenho sabido das dificuldades enfrentadas no exercício da docência, levando alguns à depressão. Sendo profissional da saúde, sei das implicações sérias dessa doença para a vida de uma pessoa. Assim, sou tomada de compaixão e por um ímpeto em conhecer, ainda que um pouco, sobre este universo docente na tentativa de, se não auxiliar a essas pessoas, ao menos compreendê-las e conhecer um pouco mais profundamente o seu ambiente laboral. Quiçá realmente possa contribuir, de alguma forma para com os professores ao expor, nesta dissertação, questões relativas às escolas, embora delicadas, mas que precisam ser pensadas, refletidas e, em muitos casos, modificadas, para melhorar a vida e a saúde dessas pessoas que me são tão caras.

Exerço o cargo de técnico administrativo em Educação (TAE⁵), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e faço parte da equipe de saúde do Ambulatório Araújo Lima (AAL), pertencente a essa mesma universidade. Quanto à formação superior, sou graduada em Administração (2018) e especialista em Gestão de Pessoas (2019). Na graduação e na especialização, as avaliações do clima organizacional sempre me interessaram.

Considero que a cada avaliação do clima da instituição, seja ela um hospital ou uma escola, é sempre uma oportunidade para refletir sobre a nossa percepção a respeito do trabalho que estamos realizando e nos questionar o quanto ele proporciona bem ou mal-estar. Creio que a minha formação possa contribuir com o campo educacional, quanto às condições de trabalho docente, despertando para a realidade de nossas escolas e a urgência de transformá-las, para melhor.

⁴ Nesta seção, em específico, escrevo em primeira pessoa do discurso, pois trata-se da minha trajetória pessoal e profissional.

⁵ A Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005, dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. § 1º Os cargos a que se refere o caput deste artigo, vagos e ocupados, integram o quadro de pessoal das Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 2005).

Finalmente, a relevância pessoal e a profissional estão intrinsicamente relacionadas, pois, estudar o clima escolar perpassa pela compreensão do clima do ambulatório em que exerço minha profissão, haja vista que o clima da instituição é percebido pelas pessoas de diferentes formas, a partir de suas próprias vivências e experiências pregressas. Desse modo, esse estudo corrobora para o entendimento do meu próprio ambiente de trabalho.

1.3.2 Justificativa social

Nesta seção, realizamos uma reflexão a respeito da contribuição que este estudo poderá trazer para a sociedade. Entendemos que o estudo poderá contribuir para que políticas públicas no campo da Educação sejam repensadas, especialmente no que diz respeito às organizações escolares, referente às condições de trabalho, aos recursos disponíveis aos docentes e às exigências que lhes são feitas.

O professor é agente de mudança e exerce uma forte influência sobre os alunos, pode ser guia, mestre e pivô de uma transformação significativa dos mesmos, mas para isso, há que se considerar a sua condição de trabalho, as exigências que lhe são feitas e as dificuldades que enfrentam. De toda a sorte, precisamos reconhecer a importância do seu papel e sua capacidade de contribuir para a formação do aluno, por isso é imperativo propiciar bem-estar e recursos e condições para exercer, e bem, o seu papel.

As dificuldades que os professores estão vivenciando na atualidade despertam o interesse em investigar a seu respeito, na tentativa de contribuir para reverter ou, pelo menos, chamar a atenção para este quadro tão chocante e desesperador e, quiçá, minimizá-lo. Para além das funções técnicas, pedagógicas, administrativas, legais e burocráticas por eles desenvolvidas, é imperativo considerar o aspecto humano, porquanto na escola se desenrola o ensino e “[...] *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente.” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 24, grifo dos autores).

Veremos na justificativa acadêmico-científica que os professores sofrem diversos tipos de abuso por parte do aluno, indiferença dos gestores e falta de apoio da sociedade. Então, a saúde e bem-estar deste corpo do segmento educacional merecem atenção, reflexão e estudos que contribuam para que isso realmente se efetive.

1.3.3 Justificativa acadêmico-científica

Nesta seção, apresentaremos as relevâncias deste estudo, no que corresponde à sua importância, tanto acadêmica quanto científica para o campo da Educação. Para isso, realizou-se uma consulta ao catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁶, em 09 de junho de 2020. A palavra-chave utilizada foi: “mal-estar docente”. A justificativa para o uso desse único termo se dá em razão de que é o mal-estar docente, o nosso assunto primordial – o nosso foco. Buscamos saber o que está sendo pesquisado a respeito do mal-estar docente no campo da Educação e o que precisa ser pesquisado sobre o tema.

Desta feita, a busca livre retornou cento e sessenta e cinco resultados. Aplicado o critério de inclusão: mestrado e doutorado acadêmico e período temporal de 2015 a 2019, retornaram quarenta e quatro. Aplicados os critérios de inclusão: Grande área de conhecimentos: Educação; Área de conhecimento: Educação; Área de avaliação: Educação; Área de conhecimento: Educação e escolhido o programa: Educação. Restaram vinte e cinco obras. A escolha por restringir à Educação se deve à elevada quantidade de pesquisas realizadas na área da saúde, especialmente na Medicina, Fonoaudiologia e Psicologia (especialmente Psicodinâmica do Trabalho).

Após a leitura do resumo foram excluídos os trabalhos que tratavam do tema pelo viés psicanalítico, aqueles que tratavam exclusivamente da formação e da identidade docente, então tivemos como saldo dezesseis obras para a leitura na íntegra. Desses, chama a atenção o fato de que quatro deles estavam indisponíveis para consulta. Apenas seis, após a leitura, foram considerados de interesse e pertinentes ao objetivo proposto. Apresentamos primeiramente as informações das produções no Quadro 1 e, em seguida, uma breve síntese de cada uma delas.

Quadro 1 – Produções da Capes

Autor	Título	Instituição	Nível	Ano
SANCHES, A. P. R.	O mal-estar docente no contexto escolar a partir das percepções dos professores	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	2015
PEREIRA, A. I. B.	Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico: a percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estares no magistério	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado	2016

⁶ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior (CAPES, 2021).

CAETANO, L. F.	No que você está pensando?": o discurso do mal-estar docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade	Universidade Federal do Rio Grande	Mestrado	2017
NERY, G. R.	A Docência no Ensino Médio: Motivações e Expectativas de Professores de Química	Universidade Cidade de São Paulo	Mestrado	2016
MONTEZUMA L. F.	Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais – constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015'	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado	2016
COUTO, A. L.	Adoecimento de Docentes na Educação Básica: Uma Revisão Sistemática Da Literatura	Universidade Federal do Pará	Mestrado	2018

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Sanches (2015) explicitou um desgaste profissional dos professores, que apresentam mal-estar com as crescentes exigências e condições precárias de trabalho. Seu estudo evidenciou a necessidade do reconhecimento dos especialistas em educação, dirigentes e governantes à complexidade da profissão e às dificuldades vivenciadas pelos docentes que acabam gerando o mal-estar docente.

Pereira (2016) abordou a violência escolar, considerada um reflexo da perda da autoridade da escola. As suas conclusões mostraram que os professores se queixam de enfrentar sérios problemas na escola por conta do enfraquecimento de sua autoridade, como a violência dos alunos, cujos resultados têm sido o desgaste e a frustração profissional. Consoante o autor, grande parcela de professores adocece e outros desistem da profissão por não conseguirem exercer seu trabalho e por sentir que não são recompensados como desejariam.

Caetano (2017) investigou o discurso do mal-estar docente produzido no *Facebook* e como este vem incidindo nos modos de ser e exercer a docência na contemporaneidade. A autora percebeu que alguns discursos, sobre a docência, vinculam-se às práticas do poder pastoral, estudado por Michel Foucault. Ao discutir sobre o mal-estar docente, ela acredita que há motivos que vêm agravando o mal-estar: problemas de relacionamento entre colegas de profissão, pais e alunos, desvalorização salarial, excesso de atribuições destinadas à função docente, etc. (CAETANO, 2017).

Nery (2016) realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar e analisar motivações e expectativas de professores, no que se refere a aspectos que motivam ou não a permanência desses docentes no exercício de sua profissão. A autora explicou que, problemas na saúde do

professor é um forte motivo desencadeador da desistência percebida tanto no absenteísmo⁷, como na readaptação ou até mesmo no abandono da profissão. As conclusões mostraram que a não valorização do docente na carreira é promotora de mal-estar docente, em razão de que o plano de carreira vigente não é capaz de atender o que é preconizado na lei do piso salarial.

Montezuma (2016) tratou das narrativas autobiográficas, das professoras na educação paulista, de 2012 e 2015. A pesquisa não abordou diretamente o mal-estar docente, mas é relevante uma vez que os estudos sinalizam o desconforto das professoras frente à precarização profissional sentida no trabalho docente, o desconforto com os processos avaliativos, tanto da escola, quanto dos educadores - o que as deixa com receio sobre como será o destino desta categoria no futuro.

Couto (2018) teve por objetivo do seu estudo construir um panorama das pesquisas nacionais e internacionais publicadas entre os anos 2006 e 2017 sobre o adoecimento docente na Educação Básica. A autora optou pela utilização da Teoria Social Cognitiva (TSC) para a compreensão do fenômeno e lançou luz sobre aspectos importantes a serem considerados quando se trata da saúde docente. Para a autora, a técnica de análise de grafos e de redes semânticas permitiu constatar as conexões entre as variáveis mais importantes, como o adoecimento e saúde docente.

Resumindo, a presença de alguns motivos como a desvalorização do professor, as precárias condições de trabalho, a falta de sentido no seu fazer, a desmotivação, desinteresse e indisciplina discente, enfraquecimento da autoridade, desgaste e frustração profissional, dificuldades de relacionamento entre os pares e os responsáveis pelo aluno, desconforto com os processos avaliativos, tanto da escola, como dos próprios docentes estão causando problemas de saúde aos docentes, levando-os ao absenteísmo e ao abandono da docência. Contudo, a partir da leitura dos trabalhos dos autores, observamos que nenhum deles, nessas bases especificamente, investigou a presença dos fatores primários e as consequências do mal-estar docente em estudos que abordaram o clima escolar.

⁷ De acordo com Campos (2018, p. 22): A palavra absenteísmo na Língua Portuguesa deriva do termo francês *absentisme*, que por sua vez derivou do Latim: *absens*, -ntis+e+ismo (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2000; Michaelis Dicionário da Língua Portuguesa, 2015). Quick e Lapertosa (1982) propõem o uso da palavra *absentismo*, derivada do Latim, no lugar de *absenteísmo* que é derivada do inglês. Alguns autores utilizam ainda o termo *ausentismo*, porém *absenteísmo*, *absentismo* ou *ausentismo* designam o mesmo fenômeno (RODRIGUES *et al.*, 2013).

Da mesma forma que pesquisamos na Capes, realizamos uma busca por estudos que investigam o mal-estar docente, na SciELO⁸, no dia 18 de junho de 2020. Para isso, utilizamos as palavras-chave “mal estar docente” OR “mal-estar docente”. Na busca livre em todos os índices, retornaram 15 trabalhos. Para caracterizar a atualidade, ao aplicar o período temporal de 2015 a 2019 retornaram seis artigos. Dentre aqueles selecionados, um tratava-se da resenha da obra *O nome atual do mal-estar docente*, da autoria de Marcelo Ricardo Pereira, da editora Fino Traço, do ano de 2016 que foi desconsiderado. Dentre os cinco títulos restantes, apenas um deles não tratava do mal-estar docente. Vejamos a síntese das informações dos artigos, conforme Quadro 2 e, a seguir, um breve resumo de cada obra.

Quadro 2 – Produções da SCIELO

Autor (es)	Título	Área	Periódico	Mês/Ano
PEREIRA, A. I. B.; ZUIN, A. Á. S.	Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico.	Educação	Educar em Revista	Set. 2019
COSME, A.; TRINDADE, R. E.	A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente.	Educação	Revista Brasileira de Educação	Jun. 2017
VIEIRA, J. S.; GONÇALVES, V. B.; MARTINS, M. de F. D.	Trabalho docente e saúde das professoras de educação infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul.	Educação	Trabalho, Educação e Saúde	Abr. 2016
PEREIRA, M. R.	De que hoje padecem os professores da Educação Básica?	Educação	Educar em Revista	Jun.2017

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Pereira e Zuin (2019) apontaram o contexto extraescolar como desencadeador da violência que ocorre na escola e que os alunos apenas reproduzem lá o que vivem em seu dia a dia - onde se presume que sejam submetidos ao desrespeito e humilhações de toda ordem. Esses alunos acabam assimilando esses comportamentos agressivos como padrões de conduta e utilizando-os em qualquer lugar ou circunstância. Os professores investigados afirmaram que a família vem passando por grave crise e isso interfere diretamente no desempenho da escola. Os autores consideram que os professores revelaram que são pressionados a cumprir metas e atingir índices estabelecidos pelo sistema - que condiciona o repasse de verbas e as bonificações a

⁸ A SciELO (Scientific Eletronic Library Online) é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. O Projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. Com o avanço das atividades do projeto, novos títulos de periódicos estão sendo incorporados à coleção da bibliotecaM (SCIELO, 2021).

esses resultados, os quais são amplamente divulgados nas mídias. Para os autores, a escola vive um momento crítico de aumento da violência - tornando-se um lugar perigoso para trabalhar, principalmente as de bairros periféricos.

No artigo português, Cosme e Trindade (2017) mostraram um estudo comparativo de teses e dissertações, cujo ponto de partida foi a leitura destas obras, de maneira que identificasse a reflexão explícita ou implícita produzida sobre as vicissitudes, tensões e dilemas profissionais dos professores. No entendimento dos autores, as vicissitudes, tensões e dilemas dos docentes quanto ao mal-estar docente, relacionam-se a suas características psicológicas e seu bem-estar e também a projetos de formação profissional que levem ao desenvolvimento docente de uma resiliência psicológica ante às adversidades do exercício da docência.

Vieira, Gonçalves e Martins (2016) estudaram a relação entre processo de trabalho docente e a saúde de professoras que atuavam em Escolas Municipais de Educação Infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul, em 2011. Para os autores, o papel do professor mudou sob a pressão das transformações do contexto social, mas igualmente modificaram-se as expectativas, o apoio e o julgamento desse contexto social sobre as educadoras e isso tem aumentado o mal-estar dos docentes da educação infantil. O professor se esgota, silencia e adoce por creditar a si a causa do não aprendizado, da violência, da pobreza e pelo motivo de não compartilhar as responsabilidades e os fracassos, mas os guardar para si. Inúmeros professores estão compromissados com o cuidado e a educação de crianças pequenas, mas estão sujeitos à acomodação e a momentos de desânimo causados pela desvalorização salarial e pelas condições precárias de trabalho, o que pode potencializar o seu adoecimento (VIEIRA; GONÇALVES; MARTINS, 2016).

Pereira (2017) apresentou os achados de uma pesquisa-intervenção que propiciou espaços de fala para docentes que se dispuseram a narrar suas vidas, experiências e formas de subjetivação. Os professores da educação básica apresentaram queixas clínicas de toda ordem: depressão, estresse, transtorno bipolar, obsessões, compulsões, alguma dependência química, paralisia profissional, síndrome de *burnout* e “desistência”. A destituição da autoridade docente e o desinteresse discente em aprender, os confrontos e banalização da agressividade e violência intraescolar são aspectos que contribuem para isso. Esses professores se refugiam na doença, uma vez que não conseguem enfrentar as situações que vivem. O autor fala da medicalização do docente de forma indiscriminada e propõe que haja acolhimento clínico e escuta, antes da classificação e medicação do docente. Enfim, ele sugere que formadores e gestores discutam a prática docente, condições de trabalho, remuneração, relações com o saber e formação.

Retomando a nossa inquietação inicial, consideramos que poderíamos investigar a presença dos indicadores primários e as consequências do mal-estar docente em estudos que abordaram o clima escolar. Entendemos que a contribuição desta pesquisa para a área acadêmico-científica no campo da Educação pode ser singular, em razão da escassez de trabalhos que investigam esses aspectos, nestas bases em específico. Um último ponto que merece destaque diz respeito à nova configuração do ensino devido ao cenário pandêmico. Nossa pesquisa utiliza-se de obras de autores que não retrataram esse panorama, podendo ser um ponto de partida para as novas pesquisas que vão ocorrer a respeito do tema, mas que terão uma abordagem totalmente nova.

Pontuamos que nossa referência teórica do mal-estar docente está ancorada em Esteve (1999), embora outros tratem a esse respeito, por três razões. A primeira delas, porque ele é um dos autores mais citados, quando o assunto é mal-estar docente. A segunda, devido a sua abordagem sobre o tema, considerando os aspectos sociais e psicológicos sobre esses profissionais no exercício da docência. Por fim, ele identificou a importância do estudo teórico do mal-estar docente, primando pela sua clareza conceitual.

Neste primeiro capítulo apresentamos a caracterização do estudo, o problema, os objetivos e as justificativas para deixar explícito o panorama do estudo desenvolvido. O segundo capítulo tem dois eixos principais; o primeiro deles traz a conceituação de organização, cultura e clima escolar. O segundo eixo traz a clareza teórico-conceitual, proposta pelo autor de referência, a respeito do mal-estar docente - o que é essencial para compreensão do que trata o conceito e apresenta os seus indicadores, tanto primários quanto secundários, e suas consequências.

O terceiro capítulo apresenta o método de pesquisa, descrevendo as fases pelas quais ela foi se construindo ao longo do tempo; nesse sentido apresenta a constituição do *corpus* investigativo e a escolha pela pesquisa bibliográfica e qualitativa, com a utilização da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). Apontamos que o percurso metodológico sucede o referencial teórico porquanto as categorias de análise foram identificadas *a priori*, o que exige, por uma questão organizacional e de clareza, que sejam conhecidas primeiramente, para, em seguida, serem discutidas.

O quarto capítulo está dividido em três partes. A primeira delas apresenta a caracterização do *corpus*, demonstrando o tema de pesquisa utilizado pelos autores das dissertações e teses, suas linhas de pesquisa, suas áreas de concentração, os sujeitos que por eles foram investigados, o ano das suas defesas, o ente da federação no qual a pesquisa se desenvolveu e o tipo de

pesquisa utilizado; na segunda parte identifica e descreve os indicadores primários do mal-estar docente presentes nessas obras sobre o clima escolar ao mesmo tempo que discute a esse respeito; na terceira descreve e discute a respeito das consequências do mal-estar docente que nelas foram identificadas. Finalmente, apresentamos as considerações finais, em que a autora sintetiza as suas principais ideias do estudo, apresenta as reflexões sobre a pesquisa realizada, no que diz respeito a análise dos resultados, e sinaliza as possibilidades de pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está dividido em dois eixos principais. O primeiro deles irá tratar a respeito da organização, da cultura e do clima escolar. O segundo vai apresentar o mal-estar docente, seus indicadores e suas consequências. De início, abordaremos a escola, cultura escolar e seu clima, porquanto é no espaço escolar, dentre tantos outros, o local em que o professor exerce a docência. Em seguida, nosso foco será o mal-estar docente. Assentados nesta breve apresentação, iniciamos a jornada teórico-conceitual das temáticas propriamente ditas.

2.1 A organização, a cultura e o clima escolar

De acordo com Libâneo (2004, p. 99), a escola é “[...] um sistema de relações, com fortes características interativas, que a diferencia das empresas convencionais, seria mais adequado o uso do termo organização”. Para o autor, ela é uma “[...] unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processo organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição” (LIBÂNEO, 2004, p. 99).

Em uma perspectiva histórica, Aranha (1996) sustenta que a escola institucionalizada, como a conhecemos hoje, originou-se no século XVI, quando surge a compreensão de infância e família. Na concepção da autora, inicialmente a educação se dava de modo informal. A família, a igreja, o trabalho, o lazer, e os meios de comunicação exerciam a função formativa; a educação era um processo feito mediante um ensino informal, uma vez que prescindia de regras explícitas e de controle externo.

A escola sofre transformações ao longo do tempo, tanto no que diz respeito às funções que desempenha, quanto como a forma de ingresso nesse espaço e no que diz respeito a sua própria organização. Aranha (1996) esclarece que a escola, como a conhecemos hoje, enquanto local de educação, é formal - porque acontece graças a um grupo de profissionais que a ela se dedicam, que estão capacitados para educar de forma mais efetiva, diferentemente da educação no seio familiar, que “[...] não é tão organizada, planejada ou controlada como é (ou deveria ser) na escola” (ARANHA, 1996, p. 72, grifo da autora.).

Da mesma forma Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), explicam que a escola atual advém da sociedade industrial e da constituição do Estado nacional e suplantou a educação que se dava na família e na Igreja; ela foi cunhada como apologia ao progresso, à educação humana e à ampliação da cultura. Para os autores, a educação pode ser informal, não formal e formal. A

informal é aquela não intencional e que se refere “[...] às influências do meio humano, social, ecológico, físico e cultural às quais o homem está exposto” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 192). A educação não formal “[...] ocorre fora da escola, porém é pouco estruturada e sistematizada” e, por fim, a formal é sistemática, organizada, “[...] intencional e ocorre ou não em instâncias de educação escolar, apresentando objetivos educativos explicitados”. Uma não se sobrepõe à outra em grau de importância, mas “se interpenetram” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 192).

Aranha (1996) considera que não há que se ignorar que a escola está inserida em um contexto maior que influencia o seu funcionamento. A escola não pode ser compreendida fora do contexto social e econômico no qual se insere; não há que se pensar a escola como transmissora de conhecimentos intelectuais isentos de uma prática que repassa “[...] valores morais, normas de conduta, maneiras de pensar” (ARANHA, 1996, p. 74).

Haja vista que o mal-estar docente advém de fatores intrínsecos e extrínsecos à docência, consideramos importante trazer uma perspectiva sistêmica de organizações, dado que a escola é um sistema organizacional que se relaciona com o meio ambiente em que se insere. Neste sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2017, p. 345) consideram que:

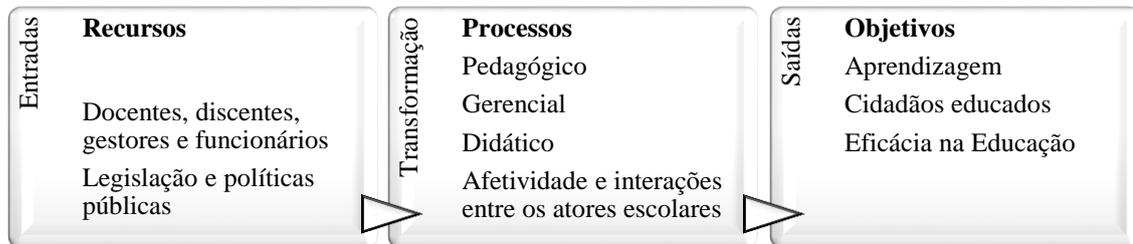
Com efeito, a escola é a instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. Assim, as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, atitudes, modos de agir e comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos- ou seja, as políticas e diretrizes do sistema de ensino podem exercer forte influência e controle na formação das subjetividades de professores e alunos.

No estudo das organizações, Maximiano (2000, p. 69) esclarece que Bertalanffy propôs a visão sistêmica organizacional, na medida em que “[...] a tecnologia e a sociedade tornaram-se tão complexas que as soluções tradicionais não são mais suficientes. É necessário utilizar abordagens de natureza holística ou sistêmicas, generalistas ou interdisciplinares”. Com a complexidade social e tecnológica, novas formas de se pensar as relações e as soluções fizeram-se necessárias; e o mesmo ocorreu com a escola, que precisa encontrar meios e formas para lidar com a complexidade que ocorre dentro e fora dela.

Esquemáticamente, como vemos na Figura 1, as escolas enquanto sistemas abertos recebem recursos, realizando processos diversos para o cumprimento de seus objetivos- que é o propósito de sua existência. Seria, no entanto, um tanto reducionista se pensássemos a escola

apenas como um local de entradas, processo e saídas; acreditamos que não é possível cristalizar um conceito a tal ponto, mas ele serve como um meio para realçar aspectos organizacionais que a escola se utiliza para cumprir as suas finalidades.

Figura 1 – Escolas como sistemas organizacionais abertos



Fonte: elaborado pela autora, 2020 adaptado de Maximiano, 2000, p. 92.

Enquanto organização, a escola está inserida num ambiente maior com o qual interage a todo o momento, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, por causa da retroalimentação que ocorre nesses sistemas. Elas são dinâmicas e complexas e necessitam de vários recursos.

Para Nussbaum (2015), problemas de toda ordem - econômicos, ambientais, religiosos e políticos têm alcance global. O que significa que se faz necessário aproximação e cooperação para resolvê-los, por meio de debates transnacionais. Para ela, somos interdependentes. A economia global ligou-nos a pessoas distantes. Quando consumimos, nossas decisões afetam o padrão de vida de outras pessoas que participaram na produção de determinado bem. “Nossa vida cotidiana pressiona o meio ambiente global.” (NUSSBAUM, 2015, p. 80). Para a autora muitas das nossas decisões afetam pessoas diversos espaços, atingindo inclusive pessoas noutros países, o que significa dizer que, “Por conseguinte, a educação deveria nos equipar para que atuássemos efetivamente nessas discussões, considerando-nos como “cidadãos do mundo [. . .].” (NUSSBAUM, 2015, p. 80).

Da mesma forma, a escola, enquanto organização, vive e convive num ambiente maior que a afeta, por isso que as mudanças sociais, econômicas, dentre outras, implicam no seu modo de ser e fazer, especialmente no que diz respeito aos professores. Os autores Tardif e Lessard (2011, 2011, p. 44) consideram que a escola:

Em resumo, é uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas. Nesse sentido, as atividades escolares nunca são fechadas em si mesmas, como uma cadeia de montagem cibernética que gira sobre cilindros num movimento circular: dia após dia, os alunos entram e saem da classe, modificando sem parar o ritmo escolar, introduzindo pontos de resistência, fazendo com que a escola perca o controle sobre aqueles que ela forma.

Aranha (1996, p. 75) expõe o quanto é importante a dupla função da escola: “[...] de transmissora da herança cultural e a de local privilegiado para a crítica do saber apropriado.” Ela assevera que, quanto mais complexa a sociedade, mais insubstituível a escola se torna, uma vez que ela é indispensável enquanto “[...] instância mediadora, estabelecendo o vínculo entre as novas gerações e a cultura acumulada” (ARANHA, 1996, p. 75). Ou seja, refletindo essa faceta social, a escola também tornou-se complexa.

Compreendemos que a escola está inserida num círculo maior, que também vai influenciá-la de vários modos, no entanto, a escola também tem, no seu interior, processos e relações múltiplas, que ali se desenrolam e que provocam implicações aos atores escolares. Tardif e Lessard (2011) falam das tensões e dilemas que ocorrem no cotidiano escolar, entre os docentes e instituição escolar; dada a sua complexidade e diversidade, a escola congrega professores com diferentes interesses e experiências, conforme vemos no Quadro 3.

Quadro 3 - As tensões e dilemas internos do trabalho docente

A escola persegue fins gerais e ambiciosos	Os meios são imprecisos e deixados ao critério dos professores
A escola persegue fins heterogêneos e potencialmente contraditórios	A hierarquização desses fins é deixada a cargo dos professores
A escola possui uma cultura distinta das culturas ambientais (locais, familiares, etc.)	O professor deve integrar nela os alunos, cuja presença na escola é obrigatória e não voluntária
O professor trabalha com coletividades: os grupos; as classes	Ele deve atuar sobre indivíduos que só aprendem querendo
O professor trabalha em função de padrões gerais	Ele deve considerar as diferenças individuais
O professor cumpre uma missão moral de socialização	Ele cumpre a missão de instruir e é principalmente em relação a ela que sua performance é avaliada (as notas dos alunos)
A escola e a classe ⁹ são ambientes controlados	São também ambientes abertos nos quais os alunos escapam constantemente à influência dos professores
A escola e a classe são regidas por um tempo administrativo independente dos indivíduos, da aprendizagem	A aprendizagem e o ensino remetem a tempos de vivências, situados em contextos que lhes dão sentido
A ordem da classe já é dada, definida pela organização	Também é uma ordem construída, por definir, que depende da iniciativa de professores e alunos
O docente apenas executa	O docente goza de uma certa autonomia

Fonte: Tardif e Lessard, 2011, p. 80.

O quadro 3 traz algumas considerações importantes sobre o trabalho docente frente à organização escolar, como a necessária integração de alunos sob o mesmo teto (advindos de diferentes lugares e com toda a diversidade que isso comporta). Além disso, o docente necessita de buscar despertar-lhes o interesse em aprender, avaliá-los, executar o que é proposto pelo

⁹ Classe – segundo Tardif e Lessard (2011) - é a unidade celular da escola, é o espaço relativamente fechado onde o professor cumpre a sua tarefa, ou seja, exerce a docência.

sistema de ensino, podendo para isso, usufruir de uma certa autonomia em classe. Entretanto, os autores pontuam o peso do significado deste redesenho vigente em nossas escolas sobre o trabalho docente; para eles, a escola está amplamente codificada e o trabalho docente, burocratizado; isso faz com que a escola se constitua “[...] um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 55).

Nóvoa (1999, p. 25) explica que adota os modelos políticos e simbólicos para abordar as características das escolas, conforme adotado pela sociologia das organizações escolares, do contrário, na sua perspectiva, “[...] a descrição das características organizacionais e da cultura da escola limitar-se-ia à enumeração funcionalista de um conjunto mais ou menos interessante de aspectos” (NÓVOA, 1999, p. 25). Citando Borell Felip (1989) ele esclarece que os *modelos políticos* introduziram conceitos como: poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controle, regulação, dentre outros e os *simbólicos* trouxeram o sentido que é apropriado pelos atores escolares aos acontecimentos e também abordou a incerteza e imprevisibilidade dos processos organizacionais (NÓVOA, 1999).

As características organizacionais da escola, são centralizadas em três áreas, segundo Nóvoa (1999): a estrutura física escolar, a estrutura administrativa e a estrutura social. De acordo com o autor, a *estrutura física* diz respeito aos recursos materiais, ao número de turmas, ao edifício escolar, à organização dos espaços, etc; a *estrutura administrativa* trata da gestão, direção, controle, tomada de decisão, docentes e demais funcionários, participação da comunidade, relação com as autoridades centrais e locais, etc; por fim, a *estrutura social* refere-se à relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilidade e participação dos pais dos alunos, cultura organizacional, clima social, dentre outros (NÓVOA, 1999).

Compreendemos que todos esses aspectos e fatores contextuais que estão presentes e influenciando a escola diariamente, visto que, na compreensão de Esteve (1999), o mal-estar docente tem indicadores oriundos do exercício da docência, tanto internos a ela como externos.

2.1.1 A cultura escolar: a alma da escola

Nesta seção apresentaremos alguns conceitos de cultura geral e organizacional, de modo que possamos compreender a escolar. Por este ângulo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2017, p. 363) explicam que:

A cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modo de agir e de comportar-se adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade. Esse conjunto constitui o contexto simbólico que nos rodeia e vai formando nosso modo de pensar e agir, isto é, nossa subjetividade. As práticas culturais em que estamos inseridos manifestam-se em nossos comportamentos, no significado que damos às coisas, em nosso modo de agir, em nossos valores. Em outras palavras, o modo como nos comportamos está assentado em nossas crenças, valores, significados modos de pensar e de agir que vamos formando ao longo da vida, tanto em nossa família, o lugar em que nascemos e crescemos, como no mundo de vivências que foi dando contorno ao nosso modo de ser e naquilo que fomos aprendendo em nossa formação escolar.

Relativamente à cultura das organizações, Schein (1992 *apud* CHIAVENATO, 2014, p. 156) aponta os três níveis que a compõem. Os artefatos- o nível mais visível, explícito e superficial; são os objetos concretos que se vê e aquilo que se ouve na organização. Eles indicam, de forma visual ou auditiva- como é a cultura daquela organização. “Os símbolos, as histórias, os heróis, os lemas e as cerimônias anuais são exemplos de artefatos.”. Para o autor, eles são relativamente fáceis de mudar.

O segundo nível, refere-se aos valores compartilhados e representa o sentido real, o porquê as pessoas fazem o que fazem, trata-se dos valores que justificam as suas ações. Para o autor, a mudança de valores, é mais difícil e exige mais tempo. O último nível, é denominado pressuposições básicas; ele é profundo, invisível, intangível. Esse último nível “São as crenças inconscientes, as percepções, sentimentos e pressuposições dominantes nas quais as pessoas creem.”. Mudá-las exige muito tempo, pois já estão enraizadas (SCHEIN *apud* CHIAVENATO, 2014, p. 156).

Neste sentido, quanto à cultura da escola, Nóvoa (1999) adapta de Hedley Beare (1989) um sistema para compreendê-la e nele coloca enquanto elementos invisíveis aqueles conceituais, por ele entendidos como valores, crença e ideologias; já enquanto elementos visíveis, ele coloca as *manifestações verbais e conceituais*, as *manifestações visuais e simbólicas* e, por último, *as comportamentais*. São exemplos de manifestações verbais e conceituais: os fins e objetivos da escola, seu currículo, a linguagem, as metáforas, suas histórias e heróis, bem como a estrutura, etc.; as manifestações visuais e simbólicas são compreendidas pelo autor, como a arquitetura e equipamentos, artefatos e logotipos, seus lemas e divisas, seus uniformes, a sua imagem exterior, etc; por fim, as manifestações comportamentais citadas são os rituais, as cerimônias, o ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola, as normas e regulamentos, os procedimentos operacionais, dentre outros (NÓVOA, 1999).

As bases conceituais e pressupostos invisíveis integram os valores, as crenças e as ideologias dos membros da organização escolar. Os valores funcionam como atribuidores de significado às ações sociais e constituem ponto de referência para as condutas e comportamentos individuais e coletivos. “As crenças são um fator decisivo na mobilização dos actores e na qualificação das atividades no seio da escola.” (NÓVOA, 1999, p. 31). Nesta lógica, os valores, crenças e ideologias dos professores estarão, de uma forma ou de outra, sendo expressas a todo momento por eles no dia a dia escolar. Diante disso, conflitos e desentendimentos podem surgir, bem como insatisfação com o universo escolar, com a gestão, com seus pares e alunos.

Na esfera escolar, tais aspectos precisam ser considerados, já que a cultura é mais do que podemos supor ao adentrar em uma escola; só com o tempo verdadeiramente a conheceremos em profundidade. Diante disso, podemos entender as impressões distintas que cada ambiência transmite, uma vez que a cultura escolar vai se refletir no clima da escola. Assim, “Os ambientes escolares são consideravelmente variáveis, em algumas, parecem-nos amigáveis, convidativas e apoiadoras, outras excludentes, hostis e até mesmo inseguras.” (LOUKAS, 2007, p. 1, tradução nossa).

Libâneo (2004) destaca as relações informais que ocorrem na escola e também o reflexo das mesmas no cotidiano escolar. O que significa dizer que o sistema sociocultural é fortemente presente e traz “[...] implicações no funcionamento da escola, especialmente no projeto pedagógico, na construção do currículo e nas formas de gestão” (LIBÂNEO, 2004, p. 98). Isso posto, as considerações do autor reforçam o nosso parecer de que, dada a sua inter-relação com o meio, a escola sofrerá a sua influência, precisando considerar esses fatores no momento de elaboração de suas políticas e normas, projeto político pedagógico, etc.

A cultura escolar, para Libâneo (2004, p. 106) “[...] diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular. ”. Também considera os motores psicológicos, bem como o comportamento individual e a esse fenômeno, que congrega aspectos sociais, culturais e psicológicos, ele denomina de “currículo oculto”, um mecanismo que “[...] embora oculto, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores. Tanto isso é verdade que os mesmos professores tendem a agir de forma diferente em cada escola em que trabalham, pois, cada escola tem seu modo de fazer as coisas” (LIBÂNEO, 2004, p. 107, grifo do autor).

Segundo nossa apreciação, a cultura escolar também é multidimensional. Reflete aspectos visíveis, na sua dimensão mais tangível (e exterior), demonstrados pelos comportamentos de seus membros e pelos aspectos físicos dela própria; na dimensão intermediária, ela retrata as normas de conduta e os valores que ditam o fazer e agir na escolar, finalmente, na sua dimensão mais intangível (invisível e interna), a cultura é o modo de ser e pensar na escola, aquilo que as pessoas que ali convivem exprimem nos seus sentimentos e comportamentos.

Quanto ao trabalho nas escolas, Libâneo (2004) esclarece que as características culturais dos discentes e docentes afetam a aprendizagem dos alunos, ou seja, “[...] as próprias práticas e situações escolares estão impregnadas de uma cultura, que é a cultura da escola (como se poderia falar, também, da cultura da prisão, da cultura da fábrica), afetando tanto os professores quanto os alunos” (LIBÂNEO, 2004, p. 107, grifo do autor). Enfim, é importante considerar que:

A cultura [escolar] traz um leque de conceitos e preceitos que vão atuar sobre o exercício do professor e nos seus relacionamentos com seus alunos e seus colegas. A escola, portanto, ciente de sua participação na vida do professor, pode procurar propiciar um ambiente prazeroso, agradável e de autonomia para o docente. Ele precisa estar atento às suas responsabilidades ante a aprendizagem dos alunos, porque possui uma gama de saberes que desenvolve e aperfeiçoa com o tempo, levando seus alunos ao conhecimento e à aprendizagem; essa é a sua grande missão. (OLIVEIRA, 2020, p. 56, grifo nosso).

A cultura regional e local, afetam a escola, já que há diferenças entre as escolas urbanas e rurais, do centro e da periferia, da capital e do interior. Vimos inclusive quando analisamos a organização escolar que ela é um sistema social aberto, em permanente troca com o ambiente, logo, cada escola, ao traçar os seus objetivos político-pedagógicos, precisa levar em conta o contexto cultural do próprio meio em que está inserida (LIBÂNEO, 2004). No que segue, de posse da compreensão de alguns aspectos da organização e da cultura da escola, vamos abordar o clima escolar.

2.1.2 O clima escolar: um campo fértil de percepções

Até aqui, nosso estudo tratou de conceitos que convergiram para o clima escolar. Conhecer sua definição e a sua importância é necessário, porquanto ele vai refletir a cultura da escola e, da mesma forma, a percepção dos atores escolares, quanto aos mais variados aspectos – formais e informais presentes na instituição.

Estudiosos das organizações, como Maximiano (2004) compreende que o clima é a atmosfera psicológica nela presente; o clima compreende a maneira de falar, o tom de voz, as expressões facial e corporal. Quanto mais favorável o clima, mais forte a sensação de confiança e de canais de comunicação abertos, o que leva o funcionário a responder positivamente a essa confiança leva-o ao seu desenvolvimento, o que é positivo nas organizações. Para Chiavenato (2014) o clima organizacional reflete como as pessoas interagem umas com as outras, com os clientes e fornecedores internos e externos, ele também reflete a satisfação com o contexto que as cerca. Para ele, o clima pode ser agradável, receptivo, caloroso e envolvente, desagradável, agressivo, frio e alienante.

Já Gasparetto (2008) entende que o termo está ligado ao modo como as pessoas percebem a cultura organizacional, como elas interpretam e como reagem a essa interpretação. Ou seja, o clima não é criado pela organização, “[...] mas é algo existente, vivo e atuante, dentro dela, resultante, principalmente, de fatores internos, das decisões tomadas”, da maneira como são administrados pelos gestores, o que as atinge diretamente, favorecendo, inclusive, uma mudança de comportamento ou não, frente a essa sua percepção (GASPARETTO, 2008, p. 16).

Para o autor, o clima organizacional é influenciado por fatores externos e internos à organização, mas, esclarece o autor, que os fatores internos são aqueles que mais o influenciam, pois estão presentes internamente à organização, atuam diretamente sobre os seus membros, são aqueles que mais influenciam, e por mais tempo. Além disso, ele explica que esses motores são gerados e podem ser administrados pela própria organização (GASPARETTO, 2008).

Nacife (2019), a respeito das inter-relações entre cultura e clima organizacional, esclarece que precisamos ter claro que tais conceitos não podem ser tomados como sinônimos. Para o autor, o termo vem ao encontro com o que foi pontuado acima é necessário compreender que:

A cultura não é algo que se possa medir, observar e perceber diretamente, mas tem seus efeitos (clima organizacional) sentidos e percebidos na organização. A gestão do clima organizacional implica no processo de inter-relação clima e cultura organizacional. (NACIFE, 2019, p. 07, grifo do autor).

Carranza (2019) reconhece o caráter de abstração intrínseco ao clima organizacional, mas mesmo assim, passível de mensuração – conforme a percepção direta ou indireta daqueles que estão diariamente envolvidos no círculo de trabalho; e ele pode influenciar a motivação e o comportamento dos mesmos. Trata-se do “[...] conjunto de emoções, sentimentos, predisposições e humores do ambiente organizacional” (CARRANZA, 2019, p. 32). A autora considera as suas propriedades mensuráveis, indicando, a nosso ver, as múltiplas possibilidades

que se abrem, de investigação e avaliação do ambiente de trabalho. A partir do reconhecimento do seu estado é possível interferir, intervir e melhorar; do contrário serão apenas suposições cegas, que não levam a um planejamento e a um plano de ação concretos.

Nesta mesma esteira do pensamento, Assis (2014) compreende o clima organizacional como ambiente de trabalho, “[...] repleto de oportunidades de medições, de indicadores [...]” os quais “buscam captar a intensidade do sentimento de *pertencer*, de *estar*, *inserido*, e de *fazer parte* de determinado ambiente.” (ASSIS, 2014, p. 160, grifos do autor). Adicionalmente, Carranza (2019, p. 33) explica: “O clima organizacional é uma variável que influi diretamente na produtividade, pois o grau de salubridade de uma organização depende da sua atmosfera psicológica.”. Ferreira (2017), vai ao encontro do que diz Carranza (2019) e chama a atenção para o seu caráter abstrato, no entanto se materializa por meio dos indicadores, são eles que fornecerão indícios de como está a qualidade; indicando se o clima está bom ou não.

Ensina Luz (2014) que são indicadores de clima organizacional: a rotatividade do pessoal, porque, estando elevada, pode significar que as pessoas não se comprometem com a organização; o absenteísmo, que mostra o excessivo número de faltas e atrasos; pichações nos banheiros retrata as críticas e agressões direcionadas aos líderes; programas de sugestões que quando malsucedidos indicam falta de comprometimento; avaliação de desempenho, que é um instrumento formal para avaliar o desempenhos dos colaboradores, e ela pode mostrar apatia e falta de ânimo do colaborador em relação à instituição;

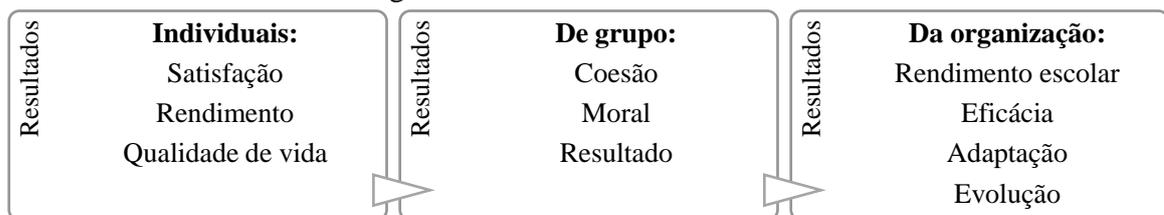
Ainda, conforme o autor, as greves também são um indicador de descontentamento do trabalhador com a organização; também os conflitos interpessoais mostram, de forma bem aparente, que o clima está tenso ou desagradável; desperdícios de material pode ser a forma da pessoa manifestar seu descontentamento, por fim, queixas no serviço médico, pois no consultório da organização os colaboradores desabafam as angústias e muitos problemas relatados ali são causas de distúrbios emocionais, que podem gerar doenças e influenciar negativamente, levando a uma má qualidade de vida (LUZ, 2014). Com um pequeno esforço, poderíamos fazer um exercício e transpor essas conjunturas para o campo educacional, mais especificamente, para dentro da organização escolar e levar em conta suas particularidades.

São sete as dimensões do clima organizacional segundo Chiavenato (2014). A dimensão *conformismo* diz respeito a um sentimento de limitações por regras, procedimentos, políticas e práticas da organização; a dimensão *responsabilidade* retrata o grau em que as pessoas sentem que tomam decisões e resolvem problemas por si mesmas; a dimensão *padrões* é definida pelos sentimentos a respeito de como a organização enfatiza desempenho e produtividade das pessoas

e como ela define objetivos estimulantes para cumprir seu compromisso; a dimensão *recompensas* vai significar como as pessoas percebem que são reconhecidas e recompensadas pelo bom trabalho e como serão punidas ou criticadas quando errarem; a dimensão *clareza organizacional* refere-se ao sentimento sobre a organização interna e clareza dos objetivos; a dimensão *calor e apoio* refere-se ao reconhecimento da amizade e grau de confiança entre as pessoas e apoio mútuo; a dimensão *liderança* refere-se à disposição de aceitação da direção e liderança.

Escolas não estão imunes a essa dinâmica organizacional. Nelas também há um clima que pode ser aferido esporadicamente e que vai revelar a percepção dos professores (e/ou alunos, gestores, dentre outros), em dado momento, de modo que os resultados individuais, somados aos grupais, revela o clima da escola como um todo. Quanto aos seus efeitos, o clima para Brunet (1992), apresenta-se em três níveis: os individuais, de grupo e da organização.

Figura 2 – Efeitos do clima escolar



Fonte: elaborado pela autora, 2020 adaptado de Brunet, 1992, p. 127.

Transpondo para o contexto escolar, os resultados individuais vão retratar o grau de satisfação, rendimento e de qualidade de vida do professor, o que significa dizer que suas percepções a respeito do clima escolar podem levar à satisfação para trabalhar na escola e a uma saudável qualidade de vida. Do ponto de vista grupal, os resultados podem indicar que o grupo de professores é coeso, sua moral é elevada e seus resultados são alcançados; por fim, os resultados organizacionais vão refletir o quanto a escola é/foi eficaz, o quanto é/foi flexível e se adaptou diante das mudanças ocorridas em seu contexto interno ou externo e também o quanto ela evoluiu para melhor. Obviamente que aqui apresentamos os resultados positivos, no entanto, no nosso entendimento, no outro extremo há os resultados negativos, e entre eles as diferentes graduações; polarizar os efeitos do clima seria cometer uma injustiça, pois nada é assim tão rígido, mas comporta uma dinâmica que precisamos levar em consideração.

Para Brunet (1992) o clima diz respeito a uma série de características, por exemplo: aquelas que diferenciam as organizações, isto é, cada escola possui personalidade e clima que lhe são próprios; as que advêm dos comportamentos das pessoas e das políticas organizacionais

como direção, uma vez que resulta das variáveis físicas e humanas dos membros da escola; as que são percebidas pelos membros da organização; aquelas que servem de referência para a interpretação de uma dada situação, de acordo com as suas próprias percepções do clima, e por fim, aquelas consideradas como “campo de força”, que irão dirigir as atividades, de modo que o clima possa determinar os comportamentos organizacionais (BRUNET, 1992).

O clima integra um fenômeno que é cíclico, com efeitos que repercutem na sua própria gênese. As variáveis determinantes do clima são a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais. A *estrutura* refere-se a características físicas da escola, níveis hierárquicos e descrição das tarefas; o *processo organizacional* remete à forma de gerenciamento das pessoas, o estilo de gestão adotado, o modo de comunicação e de resolução de conflitos que utiliza; as *variáveis comportamentais* dizem respeito ao modo de ser, viver e conviver, das pessoas e dos grupos da escola (BRUNET, 1992). Sendo assim, consideramos que se houver significativas transformações, para melhor, no que se refere a essas variáveis, além de um clima positivo, a saúde e o bem-estar docente e a qualidade da educação podem ser alcançadas.

A estrutura, o processo e as variáveis comportamentais “causam” o clima e dado o seu caráter cíclico, os efeitos atuam nas causas. Dessa forma, as variáveis estruturais e processuais podem ser modificadas pela direção da escola; ao fazer isso ela pode aumentar o controle, o que vai causar um efeito direto no clima, porque as variáveis comportamentais vão se modificar. Explica Brunet que “Em resumo, o clima organizacional reporta-se às percepções dos actores escolares em relação às práticas numa dada organização.” (BRUNET, 1992, p. 128).

Carvalho (1992) considera que o conceito clima de escola, ou poderíamos dizer o clima escolar, é herdado. O termo surgiu com os estudos de base empírica de Halpin e Croft (1963). No seu entender, o conceito foi transposto do meio industrial e militar, que estudava “clima organizacional”, para o meio educacional. Os estudos prístinos sobre o conceito centravam-se na liderança organizacional, especialmente quanto às relações entre professores e diretores escolares. Para Carvalho (1992), é importante estudar sobre o clima da escola, devido à necessidade de conhecer as situações e fatos do cotidiano escolar e também devido a razões que acabam submergindo quando esses mesmos estudos estão sendo realizados. O conceito “evoluiu” ao longo do tempo, de acordo com as investigações que eram feitas a seu respeito. Para o autor, numerosos estudos sustentam que há relações entre as percepções da ambiência escolar e a integração dos professores, com a satisfação e desenvolvimento profissional docente.

O autor esclarece que o clima da escola tem dupla asserção - enquanto realidade objetiva e enquanto dependente da estrutura subjetiva. A *realidade objetiva*, diz respeito ao campo de forças exercido sobre todos os elementos organizacionais, considerando que há diferenças internas e externas percebidas pelas pessoas na organização escolar. O clima é considerado *dependente da estrutura subjetiva* uma vez que é diferentemente percebido pelas pessoas, nas interações cotidianas entre os atores escolares. Entretanto, no que diz respeito à dupla asserção do clima, o autor chama a atenção para que o conceito não se reduza a apenas uma delas; e, dito de outro modo, considerando o valor humano: “Deste modo a própria instituição escolar deverá questionar a visão de homem que ela tem, os propósitos e metas que almeja, a organização que possui e o clima de relacionamento que desenvolve.” (MOSQUERA, 1976, p. 20-21).

Carvalho (1992) caracteriza o clima como:

- a) é um atributo molar representativo de descrições colectivas de uma organização ou sub-unidade organizacional;
- b) funciona como um marco de referência para a actividade dos membros da organização determinando atitudes, expectativas e condutas;
- c) provém e é mantido pelas próprias práticas organizacionais as quais mediatizam os factores de condição;
- d) não é único, quer dizer, uma mesma escola pode ter vários climas de acordo com a variabilidade das práticas e dos significados dos actores no interior da organização. (CARVALHO, 1992, p. 37).

Carvalho (1992) considera que alguns autores apresentam definições parciais do clima, as quais focam aspectos específicos do clima, mas não integradoras. Há definições do clima social, do clima acadêmico e do organizacional. O *clima social* diz respeito às interações entre os intervenientes na vida escolar; o *clima acadêmico*, refere-se às atitudes e valores educacionais esperados pelos atores escolares e, por fim, o *clima organizacional* refere-se às interações entre a gestão da escola e os professores.

Brunet (1992) categoriza o clima escolar em quatro sistemas, tomados como base esses estudos de Likert. Para cada um desses o autor atribui características próprias e compatíveis. O tipo autoritário subdivide-se em autoritarismo explorador e autoritarismo benévolo; o clima tipo participativo subdivide-se em caráter consultivo e participação de grupo.

No *sistema autoritarismo explorador* não há confiança nos professores por parte da direção; os objetivos são elaborados e as decisões são tomadas predominantemente no nível hierárquico mais elevado da escola. O clima reinante é de receio, castigos, ameaças e eventualmente recompensas.

No *autoritarismo benévolo*, a maior parte das decisões são tomadas no nível diretivo e há pouca delegação de poderes para os níveis mais baixos. As recompensas, e também os castigos,

são utilizados para motivar os professores. O processo de controle está no topo da hierarquia organizacional da escola, sem abrir mão da participação pontual dos níveis intermediários e inferiores. No *sistema participativo consultivo* há elevado clima de confiança nos professores por parte dos gestores; as políticas e decisões gerais são tomadas no topo, mas há certa participação nesses quesitos pelos níveis intermediários e inferiores; as recompensas e os castigos também são utilizados como intento motivacional; quanto ao sistema de controle há delegação dos níveis superiores para os inferiores (BRUNET, 1992).

Diante de um *sistema participativo, com a participação de grupo*, há confiança nos professores por parte da direção. A tomada de decisão é realizada com a participação de todos e os níveis hierárquicos estão bem integrados. A comunicação se dá de forma ascendente e descendente e horizontal. Os professores estão motivados pela participação e implicação¹⁰; pela elaboração de objetivos; pela melhoria de trabalho e pela avaliação do rendimento. As relações amistosas e de confiança é presente entre a direção e demais níveis hierárquicos. O controle é exercido entre todos, todos unem esforço para atingir os fins e os objetivos organizacionais (BRUNET, 1992).

Loukas (2007) entende que, por se tratar de avaliações subjetivas dos membros escolares, com vivências, culturas e experiências diferentes, as percepções não são uniformes. Quanto a esse quesito, esclarece a autora: “No entanto, é importante notar que o clima de uma escola não é necessariamente vivenciado da mesma forma por todos os seus membros.” (LOUKAS, 2007, p.1, tradução nossa). Vinha *et al.* (2016, p. 101) ratificam essa subjetividade do conceito:

Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino, que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar. O clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas.

Loukas (2007) apresenta as três dimensões sobre o tema: “Embora seja difícil fornecer uma definição concisa para o clima escolar, a maioria dos pesquisadores concordam que é um construto multidimensional que inclui aspectos físicos, sociais e dimensões acadêmicas.” (LOUKAS, 2007, p. 1, tradução nossa). A dimensão *física* inclui o edifício escolar e salas de aula; tamanho da escola e proporção de alunos por professores na sala de aula; ordem e organização das salas de aula; disponibilidade de recursos e segurança e conforto. A *social*

¹⁰ Derivada do verbo implicar-se, ao longo desta dissertação, relativamente ao mal-estar docente, é entendida como comprometimento e envolvimento do professor para com a docência e com seus alunos. No dicionário, implicar-se, dentre outros significados, é comprometer-se, envolver-se com algo (IMPLICAR, 2021).

abarca a qualidade das relações interpessoais entre alunos, professores e funcionários; tratamento equitativo e justo de alunos por professores e funcionários; grau de competição e comparação social entre alunos e, grau para o qual alunos, professores e funcionários contribuem na tomada de decisões. Por fim, a *acadêmica* abrange a qualidade de ensino; as expectativas do professor para o desempenho dos alunos; monitoramento do progresso do aluno e comunicação dos resultados imediatamente aos alunos e pais (LOUKAS, 2007).

As dimensões do clima escolar, trazidas por Carvalho (1992), são aquelas consideradas integradoras e são oriundas dos estudos de Anderson (1982), sendo a dimensão ecológica, a psicossocial, a social e a cultural. A *ecológica* é aquela que comporta os elementos físicos e materiais da escola; a *psicossocial* refere-se aos atributos pessoais, que no seu entendimento são as características físicas, psicológicas, sociais e econômicas; a *social* diz respeito ao sistema social existente na escola, que regula comportamentos e interações entre os atores, ele inclui os estilos de liderança e os graus de cooperação; e a *cultural* vai abarcar os valores, as ideologias e estruturas cognitivas dos membros da escola.

Moro e colaboradores (2018) esclarecem que o conceito de clima é complexo e polissêmico e termos como “*ethos*, atmosfera, ideologia, comunidade, personalidade, ou meio social de uma escola” podem ser encontrados na literatura para defini-lo. Para os autores, o clima pode ser analisado através de diferentes vieses, “[...] como percebem as relações entre os atores escolares, a aspectos ligados às experiências educacionais nos diferentes espaços da escola, infraestrutura física e organização” (MORO *et al.*, 2018, p. 68). O conceito bastante trabalhado pelo GEPeM e utilizado como base teórica de suas pesquisas, é trazido por Vinha e colaboradores (2017, p. 165-166), diz respeito a um:

[...] conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estrutura física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela. Desse modo, interfere na qualidade de vida e do processo de ensino com a aprendizagem.¹¹

¹¹ Os autores explicam, em nota, que se trata do conceito elaborado pelo GEPeM- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral UNICAMP/UNESP, a partir das pesquisas que o grupo realiza sobre o tema.

Vemos que na concepção dos autores, ele é percebido em relação a normas, objetivos, valores, relações humanas, organização, estrutura física, pedagógica e administrativa presentes na escola e que foram anteriormente perscrutados quando abordamos a organização e a cultura escolar- e que agora servem como um ponto de convergência dessas ideias. “O clima escolar é constituído por diferentes dimensões (social, organizacional, pedagógica, disciplinar), visto que não existe um único fator que, por si só, possa definir o clima da escola [...]” (MORO *et al.*, 2018, p. 70).

Como fruto do trabalho dos autores, surgiu o Manual de orientação para aplicação de questionários que avaliam o clima escolar, que apresenta oito dimensões e tendo como indivíduos-alvo: os alunos, os professores e os gestores, cada um dos três grupos no que lhe compete. Elas são descritas pelo GEPEM, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Matriz do clima escolar/GEPEM

DIMENSÃO	CONCEITO	GRUPO
1) As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade dessa dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Implica também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem de todos e o acompanhamento contínuo, de forma que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
2) As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações e aos conflitos entre os membros da escola. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3) As regras, as sanções e a segurança na escola	Essa dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais, na escola. Abrange, também, a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções. Compreende, ainda, a ordem, a justiça, a tranquilidade e a segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
4) As situações de intimidação entre os alunos	Essa dimensão trata da identificação das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares e de <i>bullying</i> ¹² , dos locais em que ocorrem, assim como a quem e com que frequência o alvo recorre, solicitando auxílio.	Aluno Professor Gestor
5) A família, a escola e a comunidade	Remete à qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre essas pessoas. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor

¹² O *bullying* segundo Stelko-Pereira (2012, trazido por Souza, 2017) caracteriza-se por episódios de violência que a pessoa sofre rotineiramente, seja física, psicológica ou sexual e é marcado pela desigualdade de força entre o agressor e a vítima.

6) A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da qualidade da infraestrutura e do espaço físico das escolas, do seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar, nesses espaços	Aluno Professor Gestor
7) As relações com o trabalho	Relaciona-se aos sentimentos dos gestores e professores com seu ambiente de trabalho e as instituições de ensino. Abrange as percepções vinculadas à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e às reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais	Professor Gestor
8) A gestão e a participação	Abrange a qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: GEPEM (Unesp/Unicamp), 2017.

O estilo de liderança é uma das dimensões possíveis do clima organizacional e são outras possíveis conforme Campbell *et al.* (1970) e trazidas por Brunet (1992): a autonomia individual; o grau de estrutura imposto pelo cargo; o tipo de recompensas; a consideração, o calor e o apoio.

A autonomia individual inclui a responsabilidade, a independência das pessoas e a rigidez das normas, também considera a capacidade para a tomada de decisões. O grau de estrutura imposto pelo cargo diz respeito ao nível que a direção estabelece objetivos e métodos de trabalho e os comunica às pessoas.

As características do clima dizem respeito a suas qualidades. No entendimento de Brunet (1992), elas estão inscritas em uma escala bipolar de clima fechado ou aberto. O primeiro é tido como autocrático, rígido e constrangedor; no clima fechado, as pessoas não são consideradas e nem consultadas. O segundo é tido como participativo e as pessoas são reconhecidas e seu potencial tende a se desenvolver.

Para Vinha *et al.* (2017), o clima escolar pode caracterizar-se como positivo ou negativo: “[...] quando o clima é negativo pode representar um fator de risco de qualidade de vida escolar, colaborando para o sentimento de mal-estar e para o surgimento da violência.” (VINHA *et al.*, 2017, p. 168). Um clima escolar positivo é sinônimo de “[...] bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de aprendizagem com decisões compartilhadas, senso de justiça [...]” sensação de segurança, envolvimento; os indivíduos sentem-se desafiados e há sentimento de pertencimento. (VINHA *et al.*, 2017, p. 168).

O clima escolar, do nosso ponto de vista, é o reflexo da cultura escolar percebido pelo grupo da escola, relativamente a seus interesses; e, individualmente, conforme suas próprias

experiências e entendimento da vida. Nesse sentido, o clima é percebido pelos membros da escola, no que lhe é próprio; pelo grupo nas questões que lhe são afetas; e pela escola como um todo. Em suma, entendemos que o clima escolar é a atmosfera reinante percebida pelos indivíduos que ali convivem; podendo ser qualificado como positivo, quando a sensação é de segurança, confiança e bem-estar. É considerado negativo quando os indivíduos se sentem inseguros, desconfiados e vivenciam um sentimento de mal-estar.

2.2 O mal-estar docente: indicadores¹³ e consequências

Nesta seção apresentamos os pressupostos teórico-conceituais do mal-estar docente, seus indicadores e consequências do ponto de vista de Esteve (1999) que, junto com outros autores, contribui para a compreensão deste fenômeno educacional que, a depender da sua gravidade, traz sérios danos. Eles não são apenas implicações ao docente, mas afetam a comunidade escolar como um todo e a sociedade em si, haja vista o caráter sistêmico da organização escolar, conforme explicamos nas seções anteriores.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), cabe também aos professores se inteirar da equipe de trabalho e atuar na escola. Para os autores:

Os professores têm várias responsabilidades profissionais: conhecer bem a matéria, saber ensiná-la, ligar o ensino à realidade do aluno e ao seu contexto social, ter uma prática de investigação sobre seu próprio trabalho. Há, todavia, outra importante tarefa, nem sempre valorizada: *participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da escola*. Os professores, além de terem responsabilidade de dirigir uma classe, são membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ação, de modo que a estrutura e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que atuam na escola (professores, diretores, coordenadores, funcionários, alunos). (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 338-339, grifo dos autores).

Diante do exposto, parece-nos que há uma aura de sobrecarga de trabalho e exigências que pesa sobre o professor, o qual se vê diante do cenário desajustado da organização escolar e da educação em si. É o chamado mal-estar docente, que se confunde, às vezes, com outros

¹³ Decidimos pelo uso do termo indicadores, no lugar da palavra causas, por duas razões. A primeira delas, porque o autor, explicitamente, utiliza indicadores como sinônimo de causas, apenas na Introdução da obra, aqui tomada como referência (ESTEVE, 1999, p. 22): “As páginas seguintes pretendem estudar as causas e consequências mais evidentes desse mal-estar docente [...]”. A segunda porque ao se utilizar esse termo, poderíamos estar restringindo o conceito, haja vista que ao longo de todo o Capítulo 2, inclusive intitulado: Indicadores do mal-estar docente, é o termo de preferência do autor.

termos. Nesta dissertação pretendemos distingui-los e para isso nos ancoramos em Esteve (1999).

Esse autor propõe um marco teórico-conceitual em torno do termo, para “[...] distinguir fenômenos muito próximos entre si, mas que devem ser considerados como realidades distintas” (ESTEVE, 1999, p. 147). À vista disso, ele apresentou alguns conceitos, como estresse¹⁴, tensão, ansiedade e *burnout* que não são sinônimos de mal-estar docente. Nossa intenção não é fazer uma revisão conceitual aprofundada de cada termo. Pretendemos apenas apresentar definições mais pontuais, possibilitando, deste modo, uma maior clareza teórico-conceitual do mal-estar em si, conforme sugere Esteve (1999).

1) Estresse – O estresse não é ruim em si, ele nos auxilia no dia a dia diante das situações de medo, incertezas e dificuldades. Sem ele, para Meleiro (2015, p. 53-54): “Ocorreria a paralisação, e o ser humano ficaria sem ação, algo extremamente desfavorável dependendo da situação.”. A autora esclarece que o conceito foi apresentado em 1936 pelo biólogo Hans Selye, que assim o define: “[...] é a reação inespecífica do organismo perante qualquer exigência” (SEYLE, 1936 *apud* MELEIRO, 2015, p. 62). Selye denominou a síndrome do estresse biológico de Síndrome de Adaptação Geral (SAG), que apresenta três estágios- reação de alarme, fase de resistência e a fase de esgotamento. Na primeira, o organismo se altera em resposta ao estímulo e há a liberação de hormônios e enzimas no sangue como forma de reação. A autora alerta que se em níveis intensos, tais suplementos na corrente sanguínea podem levar a pessoa à morte.

O estágio de resistência advém quando a ação do estressor é prolongada, o que exige demasiado do organismo para voltar ao estado de equilíbrio. Nesse estágio o sangue sofre outros tipos de reações as quais ocorrem conforme o estresse persiste. O último estágio- esgotamento- surge quando a ação do agente estressor perdura, por um tempo no qual acaba por esgotar a energia de adaptação (MELEIRO, 2015). A autora chama a atenção para o fato de que “O organismo é atingido no plano biológico ou físico e no plano psicológico ou emocional.” (MELEIRO, 2015, p. 82).

O grau de desgaste orgânico frente a essas agressões e tensões emocionais dependem do agente estressor ser direto sobre o indivíduo; das respostas internas que serão ativadas para a defesa dos tecidos e das respostas que causarão danos aos tecidos em razão da inibição das defesas orgânicas. O equilíbrio desses três determina a resistência, a adaptação ou a falência da

¹⁴ Faremos o uso aportuguesado do termo, lembramos, no entanto, que nas citações diretas, utilizaremos o termo tal e qual apresentam os autores.

resposta ao estresse e alerta que há também os fatores individuais em jogo, que levam a diferentes reações frente a esses mesmos estressores, como predisposição genética, idade, sexo e personalidade.

Já o estresse ocupacional, é aquele estresse decorrente do trabalho, porquanto origina-se das relações da pessoa com o seu trabalho. “O ritmo de trabalho costuma ser intenso e são exigidos altos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas.” (MELEIRO, 2015, p. 102). É preciso ter claro que estresse é o efeito e os fatores de estresse a sua causa. Dentre as causas do estresse temos os problemas e preocupações do nosso cotidiano que podem levar à produção do estresse. Inclusive, para Esteve (1999), o mal-estar pode causar o estresse entre os docentes, sendo assim, o estresse pode ser uma das suas repercussões/consequências, como veremos adiante.

O *technostress* ou o *stress high tech*, segundo Lipp (2015), diz respeito à “[...] complexa reação que ocorre quando o ser humano tenta e não consegue absorver toda a estrutura operacional de uma máquina em uma tentativa de entendê-la e com ela se comunicar.” (LIPP, 2015, p. 760). Esse tipo de estresse surge quando a interação do homem com o computador ultrapassa o seu entendimento dessas mensagens tecnológicas. “O *technostress* envolve uma falha na interação máquina-gente, em geral atribuída à dificuldade do homem de entender a máquina.” (LIPP, 2015, p. 770, grifo da autora).

Quanto ao aumento do uso do computador e das Tecnologias de Informação e Comunicação¹⁵ (TICs), por motivo da pandemia, Beltrame e Bobsin (2021, p. 291), alertam que:

Em 2020, especificamente, o uso de TICs foi intensificado devido a pandemia do Covid19, onde o trabalho remoto se tornou algo comum para a maioria da população. Pessoas e organizações em todo o mundo tiveram que se ajustar a novas formas de trabalho e vida (DE; PANDEY; PAL, 2020). Tarafdar relata em uma entrevista para o Employee Assistance Professionals Association (EAPA, 2020), que o *technostress* tem sido um problema para cerca de 40% da população ativa, mas devido a pandemia muito mais pessoas foram forçadas a usar a tecnologia remotamente e, espera-se que esse número suba para mais de 80%.

¹⁵ Segundo Silva (2018), as Tecnologias da Informação e Comunicação ou simplesmente TICs, são as tecnologias que fazem parte dos processos informacionais e comunicativos da sociedade, são recursos tecnológicos que interagem entre si e estão presentes em ambientes empresariais, acadêmicos, industriais, etc.

É possível que essa previsão realmente se concretize, haja vista que o uso da tecnologia, especialmente no cotidiano docente, seja uma realidade daqui para a frente, e demanda tempo até que todos os professores se adaptem a essas tecnologias educativas e adquiram competências para saber lidar com todos os sistemas e aplicativos que surgem para que as aulas continuem e o calendário escolar seja cumprido. No entanto, o *technostress* também pode ser causado pelo uso das tecnologias na vida pessoal. Nesse sentido, ele resulta do:

[...] uso da tecnologia na vida pessoal. No uso privado, uma das causas do *technostress* é a alta conectividade social (KOLB, 2008), especialmente em mídias e redes sociais, as quais ganharam popularidade em massa e foram incorporados a quase todas as atividades do cotidiano (CARTER; GROVER, 2015; MAIER *et al.*, 2015b; GUO *et al.*, 2020). (BELTRAME; BOBSIN, 2021, p. 287, grifo das autoras).

Enfim, é importante dizer que quando Esteve (1999) utiliza o termo estresse ligado ao professor, ele o utiliza como decorrência do mal estar docente, e se refere ao causador de danos, capaz de produzir doenças: “Ao longo deste trabalho, quando se utilizou o termo estresse, considerado como consequência do mal-estar docente, referimo-nos ao estresse prejudicial que, ao conduzir o indivíduo a uma situação de esgotamento, pode desenvolver efeitos patogênicos.” (ESTEVE, 1999, p. 151). Ou seja, o autor deixa bem claro a que estresse ele se refere como consequência do mal-estar docente, inclusive, mais adiante esse termo estará presente como um dos níveis das repercussões psicológicas desse fenômeno à saúde do professor.

2) Tensão – A sua presença no ambiente de trabalho docente, segundo Esteve (1999), está consideravelmente ligada às dificuldades enfrentadas pelos professores, especialmente no que se refere a sua permanência e persistência. Frente a isso, refere-se “à manutenção da intensidade e da presença, ao longo do tempo, de um estímulo estressante.” (ESTEVE, 1999, p. 150). Ela diz respeito a situações problemáticas enfrentadas pelos professores, as quais esperam resposta, “[...] para reduzir a existência de estímulos ameaçadores, cuja presença e intensidade mantêm-se ao longo do tempo” (ESTEVE, 1999, p. 105). Ela aparece como condição indispensável ao estresse. Ou seja, ela é condição necessária para o estresse, mas não suficiente e está presente no estágio de resistência.

3) Ansiedade – Para Esteve (1999) ela pode ser entendida como uma reação emocional complexa que traz em seu bojo três componentes: fisiológico, subjetivo-cognitivo e comportamental-motor. Ela é “[...] considerada como um estado do organismo no qual as respostas fisiológicas e motoras aparecem alimentadas por uma distorção cognitiva - implica um desajuste, uma má adaptação à realidade que, em um prazo mais ou menos longo, será nociva e prejudicial ao organismo” (ESTEVE, 1999, p. 153).

A ansiedade por si só não pode ser qualificada como “boa ou ruim”, da mesma forma que o estresse, ela é um fenômeno natural. Neste sentido, trazemos as palavras de Mosquera (1976, p. 53):

Por isto gostaríamos de deixar claro que ansiedade não é necessariamente negativa ou uma experiência indesejável. Precisamos da ansiedade para poder afirmar o nosso ser e procurar desenvolver melhor a nossa própria pessoa. Entretanto, quando a ansiedade é excessiva, existe uma desintegração da identidade pessoa e passamos a ter uma difusa consciência de nossas próprias possibilidades.

Esteve (1999) relaciona a ansiedade com neurose e depressão, e pontua que as pessoas com ansiedade tendem mais à depressão. Uma pessoa ansiosa tem seu rendimento inibido, acaba por antecipar respostas para as dificuldades, e não conseguindo, assume-se incapaz de vencer as dificuldades, e com isso, acaba adotando “[...] os esquemas de inatividade e comiseração próprios da depressão.” (ESTEVE, 1999, p. 155). Ainda de acordo com o autor, ela é uma das repercussões negativas do mal-estar docente.

Aqui, vale mencionar Mosquera (1976), que considera necessário buscar formas de lidar com situações que nos deixam ansiosos: “Não é que tratemos de evitar as emoções e as tensões. Estes comportamentos defensivos são funcionais, necessários para o indivíduo. Servem-lhe para não continuar ansioso, para evitar o acúmulo de energia indiferenciada, desorganizada e não canalizada em seu organismo” (MOSQUERA, 1976, p. 53). Ele também explica que esses comportamentos são aprendidos e essenciais para a sobrevivência humana.

4) *Burnout*¹⁶ – Esteve (1999) esclarece que na literatura francesa fala-se do *malaise enseignant*, na espanhola *malestar docente* e na anglo-saxã, o *burnout* tem sítio associado ao conceito de estresse e que foi amplamente estudado a partir da década de 1980. O termo apareceu pela primeira vez nas pesquisas bibliográficas no artigo de Pamela Bardo: *The Pain of Teacher Burnout: A Case History*, em 1979. Conforme Esteve (1999) o termo *burnout* é utilizado para descrever o ciclo degenerativo da eficácia docente, proposto por Blase (1982).

Na perspectiva de Esteve (1999) o termo não se confunde com o mal-estar docente, consideração com a qual estamos de acordo, mas que ele, o esgotamento, seria um fruto do mal-estar docente:

O “esgotamento” apareceria como consequência do “mal-estar docente”, sendo correspondente a este último termo na amplitude daquilo a que se refere, pois viria a designar o conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da

¹⁶ *Burnout* pode afetar todo e qualquer profissional, especialmente os profissionais da área da saúde, por exemplo, não sendo exclusivo do docente, mas nos interessa aqui o *burnout* vivenciado pelo professor.

ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. (ESTEVE, 1999, p. 57, grifos do autor).

A síndrome de *burnout*, conforme Maslach e Jackson (1981 *apud* CODO e VASQUES-MENEZES, 1999, p. 258) foi definida como sendo:

[...] uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o professor a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não aguenta mais, entra em Burnout.

Essa síndrome, ainda de acordo com os autores, é composta por três componentes: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. A *exaustão emocional* resulta de uma situação na qual o professor já não expressa afetividade. Ele se percebe esgotado e sem “recursos emocionais próprios”, devido ao contato estreito e diário com os problemas. A *despersonalização* é expressa por sentimentos e atitudes negativas do docente, inclusive cinismo, o professor perde a afetividade e, conforme os autores, começa a “coisificar a relação”. A *falta de envolvimento pessoal no trabalho* é a completa abstração pessoal com o trabalho, que afeta a habilidade em realizar o trabalho e o entendimento e contato com as pessoas do trabalho e com a organização. (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999).

É importante dizer que os autores colocam em nota que esses componentes precisam ser analisados separadamente, podendo ser nivelados como alto, moderado e baixo. O nível do *burnout* se dá pela combinação do nível de cada um deles. Eles chamam a atenção para o fato de que um nível moderado de *burnout* já é preocupante do ponto de vista epidemiológico e passível de intervenção (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999).

5) Mal-estar docente - Esteve (1999) reconhece que não cunhou o termo, porquanto o mal-estar docente já era alvo de investigações desde a década de 1950. Em suas palavras: “Desde muito tempo vem-se utilizando o tópico ‘mal-estar docente’ (Berger, 1957; Mandra, 1977; Amiel, 1980, 1982, 1984; Dupont, 1983) empregando esta expressão como a mais inclusiva das utilizadas na bibliografia atual [...]” (ESTEVE, 1999, p. 25, grifo do autor).

Esteve (1999) elucida que os estudos sobre o mal-estar docente, repousavam, prioritariamente, sob dois enfoques: o psicológico e o sociológico. O primeiro estudava o tema ligado ao estresse e à ansiedade entre os professores; mas, acabava relacionando-o, também “com as condições socio trabalhistas em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1999, p. 23). O segundo, interessava-se pelas mudanças sociais ocorridas que afetam os professores e as

variações no universo profissional dos mesmos; no entanto, acabavam também, invariavelmente, relacionando-os à violência sofrida pelos professores, o esgotamento físico ou efeitos psicológicos dos professores.

Diante disso, o autor chama a atenção para as pesquisas que descrevem o professor como aquele “condenado” a fazer um trabalho malfeito, sem considerarem que sobre ele pesam enormes responsabilidades, o que leva ao seu esgotamento ou exaustão, porque tempo, apoio e recursos adequados e satisfatórios para realizar tudo o que lhe é solicitado é do que ele menos dispõe. À vista disso, o autor se propôs a realizar um estudo teórico profundo sobre o tema, porque essas pesquisas “[...] sem conseguir aperfeiçoar seus resultados para além do âmbito de sugestões ou do estabelecimento de hipóteses, tão particularizadas e compartimentadas, que se torna difícil obter uma visão de conjunto do que ocorre realmente no exercício da docência” (ESTEVE, 1999, p. 24).

Lembramos que Esteve (1999, p. 99) define o mal-estar docente como uma expressão “[...] para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”. O termo é ambíguo e não se confunde com uma doença ou dor que são “mais precisas”; ele é dúbio e indeterminado:

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

Veremos adiante que, apesar de indefinível, ele pode ser nivelado, relativamente às repercussões psicológicas. Então, posto que à primeira vista seja um incômodo, ele não é tão simples quanto se possa pensar. Notemos que ele é um conceito mais amplo, mas que tomado para caracterizar o fenômeno que ocorre àqueles que desempenham o exercício da docência, acaba por restringir-se a ela. Dito de outro modo, o mal-estar docente trata, especificamente, do mal-estar dos professores; não sendo, portanto, “privilégio” dos docentes tal expressão, mas que a eles socorre para condizer com a sua condição profissional particular e já pontuamos, em nota, que o mesmo ocorre com a síndrome de *burnout*.

Esteve (1999) buscou, além da clareza conceitual, estabelecer um modelo que permitisse compreender as relações funcionais existentes entre os indicadores (primários e secundários) e

as diferentes respostas docentes. Esse modelo não é linear, mas um sistema ramificado e com uma estrutura circular.

A ramificação se dá em razão das quatro possibilidades de respostas dos professores, frente aos indicadores do mal-estar docente (que serão melhor discutidos em seção específica), mas é importante apresentá-los de antemão para o melhor entendimento dessa estrutura proposta pelo autor.

Os indicadores primários são:

- a) recursos materiais e condições de trabalho;
- b) violência nas instituições escolares e,
- c) o esgotamento e a acumulação de exigências sobre o professor.

Já os indicadores secundários são:

- a) a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização;
- b) a função docente: contestação e contradições;
- c) a modificação do apoio do contexto social;
- d) os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento e,
- e) a imagem do professor.

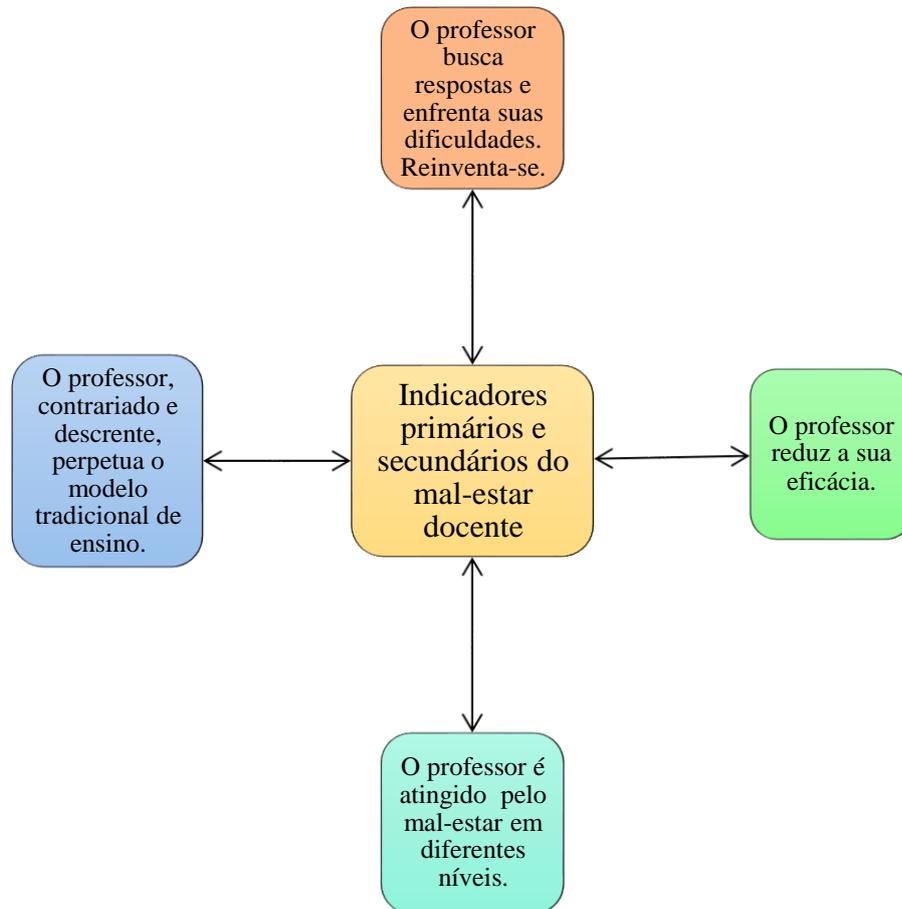
Diferentes respostas surgem quando o professor se vê diante desses indicadores, tanto primários quanto secundários ao exercer a docência. Lembramos que, como foi pontuado em nota, para o autor, esses indicadores podem ser tomados como causas do mal-estar docente.

Estas diferentes posições docentes, quando diante desses indicadores, são as seguintes: o primeiro grupo de professores buscam encontrar respostas frente tal desafio; o segundo grupo reduz sua eficácia (o que leva à diminuição da qualidade do ensino)¹⁷; o terceiro grupo é aquele no qual os professores, contrariados e descrentes, continuam a perpetuar o modelo de ensino que lhes exigem e, do último grupo, fazem parte aqueles professores que são atingidos pelo mal-estar em diferentes níveis (ESTEVE, 1999).

De forma esquemática, dispomos na Figura 3, o entendimento do autor quanto à postura docente frente a tais indicadores.

¹⁷ Dourado, Oliveira e Santos (2007) explicam que Qualidade da Educação (QE), entendida como fenômeno complexo, deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. Segundo Boletim da Unesco (2003, p. 12), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da QE, a relação insumos-processos-resultados. QE é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que ela pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. A qualidade da escola implica a existência de *insumos (input) indispensáveis*, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo a ser definido em consonância com as políticas e gestão da educação de cada país [...]. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, p. 10, grifo dos autores).

Figura 3- Estrutura ramificada do modelo, quanto à posição docente



Fonte: elaborado pela autora, 2021 adaptado de Esteve, 1999.

Desse modo, frente aos indicadores primários e secundários do mal-estar docente, acima apresentados, o professor responde diferentemente.

Há questões multifatoriais que vão determinar essas posições distintas nos docentes. Conforme o próprio autor coloca, não podemos isolar cada um deles, a generalização aqui nos levaria a cometer injustiças. É preciso olhar sistematicamente, para os fatores interno e externos, que afetam os professores. A circularidade do modelo proposto ocorre em razão de,

[...] um reconhecimento da interação do conjunto de seus elementos. Tal desenho implica a aceitação da idéia de que a intenção de explicar isoladamente a ação de um só desses elementos será sempre um reducionismo, já que eles não atuam isoladamente, mas no âmbito de um autêntico sistema. (ESTEVE, 1999, p. 107).

Então, conforme o autor, o mal-estar docente é uma doença social e oriunda da falta do apoio da sociedade ao corpo docente, da ausência de recompensas materiais e de reconhecimento pelo seu trabalho. Nas suas palavras: “O mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do

ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do *status* que lhes atribui.” (ESTEVE, 1999, p. 144). Stobäus, Mosquera e Santos (2007) vão ao encontro do autor e explicam que o mal-estar docente também é uma doença social que leva à doença pessoal e que ele é causado pela falta de apoio da sociedade, a qual não o compensa materialmente, nem reconhece a sua importância (STOBÄUS; MOSQUERA; SANTOS, 2007).

Do nosso ponto de vista, o mal-estar docente é um sentimento que surge por razões das condições da docência, relativamente aos aspectos negativos, como falta de autonomia, tensões e conflitos que são vivenciados pelo professor. Também entendemos que é uma sensação de desconcerto e desânimo caracterizado pela redução ou falta de implicação no fazer do cotidiano docente, em razão do desgaste percebido/sentido devido às condições do ambiente escolar.

Assim, uma primeira definição é possível em termos de uma sensação de desesperança, insatisfação e, às vezes, desespero docente diante da lembrança da sala de aula, dos alunos, dos seus pares e da escola em si. O desconforto surge pela percepção da precarização da escola e do ensino, da violência e desinteresse discente. Também pela sensação de que seu esforço é vão, que inexistente sentido no ser e fazer docente. Enfim, uma completa falta de ânimo para estar com os alunos, insatisfação com a profissão, descrédito na educação e consigo próprio.

Diante do exposto, acreditamos ter atingido a clareza teórico-conceitual proposta por Esteve (1999) e, desse modo, podemos avançar no percurso da compreensão do conceito, partindo para o entendimento dos indicadores primários e secundários, e as consequências do mal-estar docente.

2.2.1 Os indicadores do mal-estar docente

Esteve (1999) apoiou-se na classificação proposta por Blase (1982) a respeito dos motivos causadores do estresse dos professores, investigados por esse mesmo autor. Os motores internos à docência são aqueles que incidem “[...] diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas” (ESTEVE, 1999, p. 27). Conforme o autor, esses aspectos limitam e tencionam negativamente o cotidiano da prática docente. Lembramos que o autor considera indicadores primários: recursos materiais e condições de trabalho; violência nas instituições escolares e o esgotamento e a acumulação de exigências sobre o professor.

Por outro lado, os fatores dito secundários são “[...] referentes às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1999, p. 27). Tais motivos têm um caráter

mais contextual e geral; sua ação é, portanto, menos direta. Entretanto, podem levar à diminuição da sua motivação, da sua implicação e de seu esforço no trabalho. Como dito anteriormente, são eles: a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; a função docente: contestação e contradições; a modificação do apoio do contexto social; os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento e a imagem do professor.

Fossatti, Guths e Sarmiento (2013, p. 276) sugerem que há outros possíveis, e que seriam “[...] determinantes na forma de a pessoa (re)agir perante as adversidades.” Os autores elucidam que:

Acreditamos que existam também fatores de terceira ordem relativos à própria pessoa do docente. Isto é, como seu modo de ser e de encarar a vida interferem diretamente em seu bem/mal estar, em sua produção de sentido e em suas competências de resiliência. (FOSSATTI; GUTHS; SARMENTO, 2013, p. 276).

Nesta perspectiva, além de considerar os fatores internos à sala de aula e os fatores externos, há que se levar em conta àqueles relativos à própria pessoa do docente. Eles serão determinantes para revelar o modo como o docente encara sua vida pessoal e profissional; levando a si próprio a um mal-estar ou bem-estar, a depender da produção de sentido de si mesmo. Embora estejamos de acordo com os autores, neste estudo, no que diz respeito à análise, centramos nossa atenção apenas aos primários, trazidos por Esteve (1999). Os fatores secundários são apresentados no presente Capítulo, mas não foram alvo de investigação e análise, conforme explicaremos na metodologia.

Quanto aos fatores de terceira ordem, entendemos que o mais adequado seria utilizar um *corpus* que utilizasse histórias de vida ou outro método que apresentasse questões mais subjetivas e que fossem ao âmago do professor, de modo que captassem sua produção de sentido e resiliência para enfrentar o mal-estar. À vista disso, optamos por não ampliar a nossa análise aos fatores de terceira ordem, por motivo metodológico.

Ainda que na obra de Esteve (1999) encontremos passagens que apontam para a perspectiva individual do docente, o autor não constituiu um terceiro fator como indicador de mal-estar docente, mas ele considera que os professores não são afetados igualmente:

É muito importante esclarecer que as repercussões psicológicas da tensão a que estão submetidos os professores são qualitativamente variáveis e operam de forma distinta conforme diversos fatores, entre os quais a experiência do professor, seu status socioeconômico, seu sexo e o tipo de instituição em que ele ensina, parecem os mais relevantes. Portanto, é preciso rejeitar as abordagens muito genéricas que estabelecem uma relação linear e simplista entre esse complexo fenômeno sociológico que descrevi

com a expressão mal-estar docente e a saúde mental do professor. (ESTEVE, 1999, p. 77).

Bongiovani (2018) entende que “Muitos dos profissionais da educação têm facilidade em lidar com as situações conflitantes que surgem no dia a dia, parecem renascer mais forte a cada conflito. Para essa facilidade de superação, usa-se o termo resiliência.” (BONGIOVANI, 2018, p. 41). Finalmente, quanto à individualidade de cada professor, a autora considera que: “No que diz respeito ao mal-estar docente, tem que ser levada em conta a individualidade, a forma de reagir é diferente em cada pessoa.” (BONGIOVANI, 2018, p. 51).

O surgimento deste fenômeno se dá por razões multifatoriais, algumas trazidas acima, a seguir, explicaremos um pouco mais, visto que o eixo central do nosso trabalho é conhecer os fatores trazidos pelo autor de referência. No entanto, convém também considerar Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 264, grifo dos autores) que vão mais além, e esclarecem que o mal-estar docente:

[...] têm raízes profundas, que podem ser localizadas na deficiência de: - posições do Estado e planos de Governo como desencadeadores de uma educação realmente eficiente; - falta de uma Filosofia de Educação conhecida por todos e por todos trabalhada, analisada, discutida e negociada; cremos que um dos grandes caos da Educação é o desconhecimento de princípios filosóficos sólidos, que se expressam em uma imagem de ser humano e, principalmente, em fins educacionais abertos, coerentes e, principalmente, democráticos; – necessidade de uma educação para a cidadania, na qual direitos humanos e atitudes de tolerância possam ser intercambiadas; – falta na consideração da importância central das temáticas dos meios e dos recursos da Educação, que expressam o engajamento da totalidade do social e significam a permanência digna do ensinar como *trabalho real e profissão fundamental*; e – deficiência em considerar o *conhecimento* como um real valor que dá elementos para modificações em um mundo ch[e]io de pobreza, ignorância e desconhecimento.

Tendo trazido considerações que julgamos pertinentes para a compreensão do conceito, vamos a seguir, caracterizar os indicadores que incidem diretamente sobre o trabalho docente, no seu fazer diário no âmbito escolar.

1) Recursos materiais e condições de trabalho - As limitações nesses quesitos levam ao mal-estar docente a médio ou longo prazo. A crise econômica restringe os orçamentos e as exigências de renovação do ensino não são supridas em virtude do expressivo corte de gastos; como subterfúgio para as restrições, os professores buscam ajuda aos pais e às crianças; as instituições colocam restrições na atuação dos professores, impondo, muitas vezes, limitações aos docentes no que se refere a uma “atuação de qualidade” (ESTEVE, 1999).

No que diz respeito aos cortes de orçamentos para a educação, Nussbaum (2015) esclarece que estamos no meio de uma crise global: os países e seus sistemas de educação estão

descartando, no ensino fundamental, médio e universitário, as artes e humanidades, que são considerados pelos administradores públicos, como enfeites inúteis. Artes e humanidades estão perdendo espaço nos currículos e nos corações de pais e filhos, conforme a autora. Assim:

Aspectos humanistas das ciências e das ciências humanas, o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso também está perdendo terreno já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio de aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro. (NUSSBAUM, 2015, p. 7).

Essas dificuldades no trabalho implicam diretamente no êxito do professor e eles se sentem culpados pela sua ineficiência (ESTEVE, 1999). Quanto à infraestrutura – “a carência de condições prediais, mobiliário apropriado, ventilação e iluminação adequadas, até ruídos excessivos e falta de saneamento básico. Todos componentes indispensáveis para um ambiente de trabalho salubre” (GOUVÊA, 2016, p. 211).

Os resultados da pesquisa de Bastos (2009) resumem bem as condições em que o professor exerce a docência:

Algumas professoras referiram-se às condições de trabalho como a grande causa de decepção para com a profissão docente: estado de conservação do mobiliário escolar e carência de material didático, a forma de organização e gestão escolar, a ausência de reuniões pedagógicas e as relações interpessoais estabelecidas na escola. Associado a estes aspectos citados, também foi levantado por elas a questão do assistencialismo e paternalismo das políticas sociais que acabam por gerar efeitos perversos no contexto educacional. (BASTOS, 2009, p. 107).

Reforçam esses aspectos de precariedade das condições do âmbito laboral do professor, as considerações trazidas por Lapo e Bueno (2003), pois isso reflete o modo de organização do sistema de ensino, especialmente em relação à impossibilidade de participar dos processos de decisão, excesso de burocracia, falta de apoio e de reconhecimento pelo trabalho docente por parte das esferas superiores desse sistema, forte controle sobre o trabalho docente, escassez de recursos materiais, falta de apoio técnico-pedagógico e de incentivo ao aprimoramento profissional (LAPO; BUENO, 2003).

Resumidamente, esse tópico abarca os recursos didáticos e materiais indisponíveis ao professor, de modo que prejudica a sua prática docente; os horários, as normas internas da escola, a pouca flexibilidade da gestão; as exigências que lhe são feitas; as reuniões da escola, encontros, avaliações, as reuniões com os pais, atividades diárias e a infraestrutura da escola.

2) Violência nas instituições escolares - A mídia e os resultados de pesquisa mostram que assaltos às escolas têm ocorrido com certa frequência, roubos de material escolar, depredação

das instalações, destruição do mobiliário ou do edifício escolar, pichações (em banheiros, móveis, paredes e elevadores), insultos verbais a professores, agressões físicas e violências de todo o tipo, inclusive assassinatos de professores, revelam um clima de insegurança, especialmente no plano psicológico. O efeito disso é o sentimento de intranquilidade e de mal-estar difuso. A violência é mais importante pelos seus efeitos sobre a segurança e confiança dos professores em si mesmos, no plano psicológico, do que por sua incidência real quantificável, porque no plano psicológico, “ela pode ser multiplicada por cinco” (ESTEVE, 1999).

Gouvêa (2016) explica que a violência repercute sobre as condições de trabalho docente e “diretamente sobre sua saúde e segurança” (GOUVÊA, 2016, p. 211). Mosquera (1976) lembra que essas situações de violência, prejudicam, além do professor, o próprio processo de ensino e aprendizagem. Do seu ponto de vista: “É quase lugar comum afirmar que quando numa sala de aula existe um alto nível de ansiedade, o grupo, professores e alunos, apresentam comportamentos de hostilidade e de alta agressão, o que prejudica um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (MOSQUERA, 1976, p. 54).

Bongiovani (2018) elucida que o professor está preso a algumas situações de violência “[...] sofrendo até mesmo ameaças por parte de alguns educandos, e não se sabe se por medo, mas deixa de exercer seus direitos, de cobrar o que lhe é garantido por lei, o respeito que lhe é de direito” (BONGIOVANI, 2018, p. 45).

Vinha *et al.*, (2016) trazem outra questão para o debate, porquanto os resultados de suas pesquisas a respeito do clima escolar indicam que, quando positivo, está relacionado à diminuição da violência escolar; do estresse e dos problemas de ordem comportamental.

Conforme Priotto e Boneti (2009, p. 162-163) a violência escolar significa:

[...] comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.

Ainda de acordo com autores, importa diferenciar a violência na escola, contra a escola e da escola. A *violência na escola* refere-se àquela que ocorre no cotidiano escolar, podendo ser praticada por e entre professores, alunos, diretores, funcionários, familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos à escola. A *violência contra a escola* é aquela que se manifesta pelos atos de vandalismo, incêndios, e destruições, roubos e furtos do patrimônio. Podendo ser cometida tanto pelos membros da escola como por estranhos a ela. Finalmente, a *violência da*

escola, caracteriza-se pelas práticas escolares que causam prejuízos a qualquer de seus membros (PRIOTTO; BONETI, 2009).

Em resumo, esse tópico revela que a agressão física ao professor se dá pela falta de autoridade docente, haja vista que hoje ela já parece não ser mais levada em consideração em muitas escolas. Atentados e agressões contra o professor (físicas ou verbais) e o marcante caráter impessoal das relações humanas contribuem para que a violência ocorra nas organizações escolares.

3) O esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor - Associado ao *burnout* e estresse, o mal-estar docente leva a um esgotamento que afeta a saúde do professor levando-o à desistência da profissão. O esgotamento ocorre em virtude da sobrecarga de trabalho, da realização de um trabalho fragmentado, da necessidade de acompanhar alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, pelas exigências sem fim. A ansiedade tem sido a regra e a depressão o desfecho mais frequente ao tentar lidar com essas questões (ESTEVE, 1999).

O trabalho do professor, talvez mais do que de qualquer outro profissional, sempre é levado para casa. É no seu próprio lar que ele corrige as provas, prepara a avaliação, elabora o plano de aula, dentre outras. Isso acaba por sobrecarregá-lo de trabalho em casa também, ou seja, para além da escola, é normal que ele se dedique fora do horário “formal” de trabalho. Sendo assim, “A vida fora do trabalho invade a vida no trabalho e a vida no trabalho invade a vida fora do trabalho.” (CAMPOS, 2018, p. 277).

Mesmo que, à primeira vista, levar trabalho para casa possa ser considerado normal e inofensivo, trazemos o alerta de Mosquera (1976, p. 252) a esse respeito, haja vista que é preciso estar ciente de que o professor possui limitações:

O professor é uma pessoa e como tal deve ser tratado. Não existe uma raça de super-homens professores. As fraquezas, as debilidades, fazem parte da personalidade do mestre. Isto, cremos, não foi o suficientemente compreendido e analisado para desenvolver toda uma lista de comportamento humanístico no treinamento do professor.

Dohms, Stobäus e Mosquera (2012, p. 243) constataram em um estudo que realizaram, que os fatores os quais colaboram para a crise da profissão e que geram o mal-estar docente são:

o relacionamento com familiares de alunos; a falta de respaldo dos cuidadores; a falta de recursos materiais na escola; a indisciplina discente; as burocracias escolares e os trabalhos além da carga horária que acabam por interferir na vida pessoal; a insatisfação com o salário; as avaliações sistemáticas dos alunos; a dificuldade em

atender alunos com necessidades educacionais especiais e, principalmente a desvalorização da docência.

Segundo esses autores, a pesquisa também mostrou que “[...] há certas características da modernidade que contribuem para o desenvolvimento do mal-estar docente, pois a profissão docente vem sendo desgastada por fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais.” (DOHMS; STOBÄUS; MOSQUERA, 2012, p. 235).

O artigo trazido por Assunção e Oliveira (2009, p. 353), buscou “[...] interpretar de maneira combinada os resultados de estudos contemporâneos originados de ambas as fontes, epidemiológicas ou ergonômicas, para problematizar as articulações entre as dimensões do fenômeno de intensificação e a saúde dos professores”. Os autores exemplificam um dia do cotidiano docente:

Em um dia normal de trabalho a professora às vezes se vê às voltas com a aplicação de flúor nos dentes das crianças, realizando o registro da presença dos alunos nos formulários específicos do Programa Bolsa-Escola, encaminhando-os em fila para exames oftalmológicos, prestando orientações nutricionais, atendendo a convocatória para a vacinação. Tais atividades, que se apresentam como rupturas da tarefa docente diária, entrecruzam-se modificando o plano de aula. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 356).

Para Gouvêa (2016, p. 210) a “[...] intensificação do trabalho também pode se dar por motivos subjetivos despertados pelas condições objetivas de mudanças no ambiente escolar e no seu entorno”. Bongiovani (2018), no mesmo sentido, aponta para o fato de que o ser humano, no momento em que se dedica completamente ao trabalho e se esquece de si próprio, acaba por desenvolver sequelas: “Depressão, pânico, angústia, sensação de solidão, miséria existencial.” (BONGIOVANI, 2018, p. 29).

Silva *et al.* (2018, p. 8) afirmam que há fatores que sobrecarregam os professores e tornam o seu cotidiano pesado e estressante. “Situação que é agravada pela remuneração não compatível com a formação que ele possui. Nesse sentido, o professor tende a agregar mais carga horária, para tentar ter um salário adequado à sua formação, atuação e carga horária de trabalho. ”. Segundo os autores, como resultado dessa condição de desvalorização: “A figura do professor, hoje, tem outras configurações, o qual o professor é visto, muitas vezes, como um profissional sem importância e valor social.” (SILVA *et al.*, 2018, p. 8).

Tendo explanado a respeito dos fatores primários: Recursos materiais e condições de trabalho, Violência nas instituições escolares e Esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor, apresentamos, na sequência, os secundários, aqueles contextuais

e gerais, mas igualmente propícios ao mal-estar nos docentes, de acordo com os ensinamentos de Esteve (1999).

1) Modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização - Conforme Esteve (1999) devido à rápida transformação social, a exigência e a responsabilidade dos docentes estão aumentadas; demandas sociais e familiares são trazidas para a escola, especialmente devido a entrada massiva da mulher no mercado de trabalho e a reestruturação familiar; novos agentes de socialização surgem, como os meios de comunicação e o consumo cultural em massa; enfim, a função da escola está permeada de conflitos (ESTEVE, 1999).

Gouvêa (2016) expõe que o trabalho docente se intensifica e, por vezes, sutilmente, ou de forma imperceptível, e no final o professor precisa desempenhar papéis para os quais não recebeu formação, por exemplo, “[...] funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (GOUVÊA, 2016, p. 210). Nesta mesma direção, Mosquera (1976, p. 17) pontua que “Vemos, pois, que a tarefa do professor é sumamente difícil e requer condições que, muitas vezes, são quase impossíveis de serem possuídas.”

Bastos (2009, p. 106) considera que mudanças afetaram fortemente as famílias e “[...] têm favorecido o surgimento de um novo padrão de referências identitárias e de convivência. Por vezes estas transformações fragilizam as estruturas familiares e abrem brechas para as novas experiências de socialização e de exercício de autoridade”. Para Campos (2018), a escola se transformou com universalização do acesso, fazendo com que “[...] uma diversidade de alunos, sujeitos sociais que trazem sua cultura, seu pertencimento social, sua visão de mundo, seus posicionamentos políticos, religiosos, ideológicos, desafiando cotidianamente os docentes” (CAMPOS, 2018, p. 90).

Bastos (2009) aponta para o ingresso de crianças com deficiência¹⁸ na escola, ressaltando que não há preparo e formação para os docentes as acolherem de forma adequada, nem a construção de uma estrutura apropriada dentro das escolas. A autora apresentou as dificuldades docentes nos resultados da sua pesquisa: “As professoras se queixam do despreparo, do sentimento de impotência, da ausência de apoio e da falta de uma equipe interdisciplinar para lidar com estas situações.” (BASTOS, 2009, p. 106).

Esse tópico, portanto, aborda as capacidades, o preparo e formação docente; a modificação da família; o avanço dos meios de comunicação e consumo cultural de massa; a

¹⁸ Lei n. 13. 146, de 6 de julho de 2015. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

divergência que surgiu entre os objetivos do professor e da sociedade, especialmente no que se refere aos valores a perpetuar, enfim, a falta de apoio social aos professores.

2) A função docente: contestação e contradições - O professor é desafiado a resistir ou a responder às transformações ocorridas, este profissional desempenha papéis contraditórios em sala de aula, e o contexto social do ensino exige uma enorme adaptação do professor (ESTEVE, 1999). A difícil arte de encontrar o ponto de equilíbrio na docência é retratada em sua fala:

A educação sempre exigiu a procura de um equilíbrio difícil entre aspirações opostas. O professor é frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio instável, em vários campos. Assim, encontramos-nos perante a exigência social de que o professor desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com as funções selectivas e avaliadoras que também lhe pertencem. (ESTEVE, 1995, p.103).

Bongiovani (2018, p. 44) demonstra que para além de conhecimento que o professor está encarregado de proporcionar afetividade ao seu aluno ele, embora deva evitar uma relação paternalista, precisa perceber o “[...] lado humano e toda a emoção que o aluno traz em sua bagagem, ouvindo, dando voz e vez ao aluno [...]”. Contudo, este equilíbrio, sabemos, não é tão simples de encontrar. Nesse quesito, resumidamente, há os papéis contraditórios do professor, especialmente na sua relação com o aluno e da autoanálise da sua prática docente.

3) Modificação do apoio do contexto social – Segundo Esteve (1999), a sociedade exige demais do professor, o que o leva ao sentimento de perseguição; os pais cobram e exigem demais dos professores, mas muitas vezes desconsideram a importância e necessidade desse profissional na educação dos seus próprios filhos. Inclusive porque, `as vezes, nem mesmo esses pais adentraram o ambiente escolar, e isso é preciso reconhecer, haja vista a realidade educacional brasileira. O autor também explica que, quando tudo vai bem, o professor não é recompensado e quando o aluno vai bem o mérito é só seu - o *status* social do professor modificou-se, para pior (ESTEVE, 1999).

Zacharias *et al.*, (2011, p. 20) citam que o desgaste da docência e o desenvolvimento do mal-estar docente no âmbito brasileiro, advêm da “[...] universalização do acesso à educação, má qualidade do ensino, pouco investimento na Educação Básica, diminuição dos salários, aumento da carga horária de trabalho e desvalorização da profissão”. Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 263) esclarecem que ele é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do *status* que se lhes atribui.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2017, p. 221, grifo dos autores) reforçam essas afirmações e apontam que:

As mudanças socioeconômicas apresentam novas exigências e fazem com que eles vivam tempos paradoxais. Por um lado, têm suas tarefas ampliadas, são muito exigidos, mas, por outro lado, pouco ou quase nada lhes é oferecido em troca. A carreira continua apresentando as dificuldades existentes há muito tempo.

Campos (2018) expõe que as retribuições dos professores, se comparadas aos de outros profissionais são: “[...] sensivelmente inferiores aos de outros profissionais com a mesma titulação. Os baixos salários são um elemento a mais para o mal-estar docente, que contribui para o aumento do estresse e do desejo de abandono da profissão” (CAMPOS, 2018, p. 104). Essa disparidade salarial acaba por disparar um sentimento de frustração, uma vez que “Poucas são as marcas tangíveis de *prestígio* entre as condições da pessoa que precisa viver unicamente do salário do professor, na nossa sociedade orientada para o *status*, isto pode ocasionar, no professor, principalmente em termos de posses materiais o sentimento de insucesso. ” (MOSQUERA, 1976, p. 93, grifos do autor).

Em suma, temos que a função docente mudou e a família, em muitos casos, não ensina respeito ou obediência para com o professor; os pais e professores geralmente estão em conflito; parece-nos que, em muitas ocasiões e devido a essas circunstâncias, os professores são desvalorizados.

4) Os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento - Com a massificação do ensino, a formação já não é sinônimo de sucesso ou trabalho para os alunos; o avanço contínuo do saber já não permite que o professor seja o único detentor de conhecimentos como outrora; a formação e capacitação permanente já não acompanham as transformações sociais atuais (ESTEVE, 1999). Nesta mesma perspectiva, e considerando os sistemas de ensino, Bongiovani (2018, p. 48) esclarece que a educação formal na atualidade segue:

[...] paradigmas antigos, não oferecem desafios para que o aluno se sinta desafiado a estudar. O professor, por sua vez, ao perceber a desmotivação do aluno, também não encontra motivação para realizar o seu trabalho com eficácia, passa a semana esperando pelo final de semana, e o ano suscetivelmente esperando pelas férias, cansado e esgotado por conta de suas funções diárias como educador.

Estamos em 2021, vivendo num cenário pandêmico, com resultados impossíveis de nominar em sua totalidade, mas é certo afirmar que ele trouxe implicações para a área

educacional, especialmente no que diz respeito ao modo de ensinar. Os professores precisaram se adaptar e se reinventar, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias da educação.

Nesse sentido, é interessante mencionar que quanto ao uso das tecnologias educacionais, alguns professores apresentam ou apresentaram dificuldades em aprender manipulá-las. Por isso, Bastos (2009) chama a atenção para o fato de que “Atualmente há uma pressão exercida principalmente pelas novas tecnologias necessitando de uma contínua adaptação e capacitação. Esta situação pode favorecer à tensão, insatisfação, ansiedade e esgotamento do professor.” (BASTOS, 2009, p. 102).

Esse quesito, resumidamente, retrata a necessidade de atualização e formação docente para fazer frente às mudanças e novidades sociais e tecnológicas atuais. O professor, porém, teme ser substituído, enfrenta uma crise de identidade para superar a resistência a essas mudanças. Dessa forma, ele insiste em ser o único transmissor do saber, mas, alerta Esteve (1999), que o professor precisa reinventar-se e livrar-se do sentimento de comiseração consigo próprio.

5) A imagem do professor - A mídia retrata a profissão docente ora como conflitiva ora como “idílica”; as imagens conflitivas são: a violência física nas aulas, que pode envolver pais, alunos e professores; demissões causadas por distinções ideológicas ou “discrepância de valores”; baixas retribuições do professor, especialmente salariais; a imagem ideal é mostrada principalmente no cinema e só disfarça o que realmente ocorre no cotidiano das escolas; a mídia social só mostra um estereótipo ideal, bem distante do real; a imagem pública do professor é afetada pelo que é transmitido, seja verdadeiro ou fictício (ESTEVE, 1999). É preciso pontuar que não é só o professor que está sob fortes críticas. Também as próprias escolas se encontram sob constante cobranças, haja vista o aumento do número de avaliações externas¹⁹ que necessitam de realizar, como exemplo a Prova Brasil.²⁰ Entretanto, Jesus (2006) considera que as avaliações dos docentes, poderiam ser encaradas como fonte de bem-estar: “Não obstante

¹⁹ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ele funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> (BRASIL, 2018a).

²⁰ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e quinta e nono anos do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho (BRASIL, 2018c).

muitas vezes ser encarada como mais um factor de mal-estar dos professores, a avaliação de desempenho pode constituir um meio para o bem-estar dos professores.” (JESUS, 2006, p. 15). Embora isso possa parecer difícil, estamos de acordo com o autor, porque o resultado da avaliação de desempenho pode revelar necessidades de intervenções na docência, para melhor.

Para Lapo e Bueno (2003) o mal-estar docente também é gerado pelas relações insinceras, as que não permite diferentes pontos de vista e nem estimulam a solidariedade e apoio mútuo, as que não valorizam o trabalho realizado e as baseadas em estruturas rígidas. Para combatê-lo os professores vão se utilizar de mecanismos defensivos como “[...] comportamentos agressivos, queixas constantes, críticas excessivas etc., até o distanciamento do ambiente, restringindo o convívio com os alunos, colegas e diretores o mínimo possível” (LAPO; BUENO, 2003, p. 78). Esse tipo de defesa acaba por prejudicar a sua imagem, perante seus colegas, seus alunos, sua escola e, principalmente, perante si mesmo.

Souza, Santos e Almeida (2016, p. 85) alertam que o estresse docente é cada vez mais frequente e que ele tende a aumentar “[...] devido às exigências que o trabalho docente acaba por implicar, pois além de ensinar, o que demanda saberes, para o professor é preciso lidar com alunos desmotivados, desrespeitosos e com pais que não se comprometem, sem falar das condições precárias [...]” Logo, ao se considerar a dinâmica da sociedade e o exercício da docência neste universo tão veloz e diretamente influenciado por esse contexto, corroboram com Esteve (1999), Guedes *et al.* (2013, p. 50):

A profissão professor tem passado, ao longo dos tempos, por mudanças que interferem de modo significativo no desempenho da função, deixando entreabertas lacunas entre o ideal e a realidade da práxis docente. Quanto a esse aspecto, emergiram nas narrativas – a desvalorização do trabalho por parte de alunos, pais e governo; sobrecarga e/ou elevada jornada de trabalho, e; ausência de material e recursos didáticos – como fatores do contexto de trabalho que inviabilizam o desenvolvimento da atividade do professor.

Além da própria individualidade, a saúde do professor é afetada por esse mal-estar docente e, Souza, Santos e Almeida (2016, p. 85) consideram a relevância de abordar a saúde docente “[...] pois o professor desempenha uma função social, sendo o responsável pela formação intelectual, social e crítica do indivíduo e para tanto, é imprescindível que esteja em condições de cumprir com o seu papel enquanto agente transformador.”

Verificamos muitos indicadores advindos de fatores internos e externos à docência que podem, de acordo com Stobäus, Mosquera e Santos (2007), serem sistematizados a partir de um apanhado de dados sobre as causas do mal-estar apresentadas em pesquisas brasileiras e internacionais da seguinte forma:

– carência de tempo suficiente para realizar um trabalho decente, se acrescem as dificuldades dos alunos e aulas cada vez mais numerosas; – trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa principal que é o ensinar e é fator de fadiga; – descrença no ensino como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos; – modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade. (STOBÄUS; MOSQUERA; SANTOS, 2007, p. 263-264).

Frente a essa realidade, constatamos que se faz necessário repensar os ambientes escolares, na tentativa de reverter tal situação.

Agir sobre os indicadores primários pode ser uma opção, já que sobre eles se tem mais controle, haja vista que são internos à escola, sendo, portanto, mais “fáceis” de mudar. O que não significa dizer que exista interesse em fazê-lo, seja político ou econômico, por parte dos gerentes do sistema de ensino brasileiro. No entanto, diante das consequências do mal-estar docente, que veremos a seguir, parece-nos ser urgente agir sobre todos os indicadores desse fenômeno. Do contrário, talvez, todo o sistema de ensino brasileiro esteja fadado a sofrer, cada vez mais, as suas consequências.

2.2.2 *As consequências do mal-estar docente*

Este panorama trazido, ao apresentar os indicadores do mal-estar, embasados fundamentalmente na obra de Esteve (1999), elucida-nos suas raízes. Entretanto, é necessário conhecer as suas implicações. Importa pontuar que ele afeta, não apenas os professores, porquanto já demonstramos o aspecto sistêmico das organizações; ele também traz consequências à sociedade, e pode acabar criando, portanto, um ciclo repetitivo e, aparentemente inquebrável, de causa e efeito que se desencadeia e afeta a todos nós.

Como frutos do mal-estar docente, Esteve (1999) apresenta alguns que foram dispostos em tópicos, e outros autores, além dele, contribuíram para que pudéssemos ter uma melhor compreensão do assunto.

1) Absenteísmo trabalhista e abandono da profissão docente - O absentismo tem sido umas das formas de buscar alívio para o mal-estar que aflige os professores. Ele se dá em diferentes frentes: pedidos de licenças trabalhistas, ausências por períodos curtos, faltas e pedidos de transferência (ESTEVE, 1999).

Lapo e Bueno (2003), ao investigar a causa de abandono da profissão docente em São Paulo, esclarecem que, embora a queixa em relação à baixa remuneração seja evidente, ela vem acompanhada pela falta de “[...] perspectivas de crescimento profissional e às péssimas

condições de trabalho, aspectos claramente decorrentes do modo como o estado gere a educação e o ensino público” (LAPO; BUENO, 2003, p. 73).

Campos (2018) defendeu sua tese que teve como objetivos mapear, caracterizar, quantificar e qualificar o absenteísmo docente; conhecer as suas especificidades no contexto da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH). O professor sofre sob condições adversas no cotidiano escolar, com alunos, colegas e gestores escolares. As suas consequências são marcantes:

Tenho observado o impacto que [o absenteísmo docente] provoca no cotidiano das escolas municipais, na medida em que desorganiza o trabalho nas escolas, dificulta a realização de projetos pedagógicos mais coletivos, sobrecarrega colegas e coordenadores pedagógicos, prejudica os tempos destinados à formação, ao planejamento e às discussões das questões educacionais, além de comprometer a aprendizagem dos estudantes e desgastar a imagem do professor junto à comunidade escolar. (CAMPOS, 2018, p. 20, grifo nosso).

Do seu ponto de vista, o professor busca normalizar as situações do cotidiano profissional: “Ele age, reage, faz a gestão destas situações. Ele “renormaliza” as normas e as prescrições. Essa normatividade é vital e produtora de saúde.” (CAMPOS, 2018, p. 277, grifo nosso).

O absenteísmo aumenta consideravelmente a rotatividade docente, que traz consigo implicações semelhantes às dele, haja vista que rompe a rotina do vínculo aluno-professor. Conceitualmente ela diz respeito ao “[...] fluxo de entradas e saídas de pessoas em uma organização, ou seja, às entradas de pessoas para compensar as saídas de pessoas das organizações” (CHIAVENATO, 2014, p. 82).

A rotatividade surge como efeito de variáveis internas e externas. Como exemplo de variáveis internas, citamos a política salarial, as condições físicas e psicológicas e a estrutura e cultura organizacional. Já, como exemplo de variáveis externas temos as outras oportunidades de emprego e a conjuntura econômica (CHIAVENATO, 2014). No campo da Educação, a rotatividade se configura como esse entra e sai de docentes, que, dentre outros motivos, mas também devido ao mal-estar, acabam pedindo transferência e licenças e em consequência disso, deixam alunos sem aula e as escolas tentam suprir essas lacunas.

2) Repercussões negativas da prática docente sobre a saúde dos profissionais – De acordo com Esteve (1999) as pesquisas mostram que maiores dificuldades ocorrem aos professores que trabalham em escolas de ensino médio; aos professores jovens; aos professores do sexo feminino; a tensão no trabalho aumentada pela fragmentação do trabalho docente e responsabilidades exigidas sem contrapartida repercutem negativamente na saúde do professor.

Em razão das diferentes posturas docente, que já pontuamos ao mencionar o modelo proposto pelo autor, frente ao mal-estar, Esteve (1999) propõe uma escala gradativa referente a sua gravidade, no que tange às repercussões psicológicas. Ao se considerar esse nivelamento e o número de professores, quanto mais grave o nível do mal-estar, menos professores são afetados, ou seja, a relação entre essas duas variáveis é inversamente proporcional.

A escala, de ordem crescente, aponta em seu nível mais elementar, os sentimentos de desconforto e insatisfação antes as dificuldades e, no nível mais elevado, as depressões.

É importante notar que Esteve (1999) coloca o esgotamento, a ansiedade e o estresse como resultantes do mal-estar docente, por isso a nossa preocupação anterior em esclarecer os conceitos. Essa escala ratifica a compreensão do autor quanto às propícias condições que o mal-estar docente, como causador das doenças pessoais.

Baseados no autor, fizemos uma proposição de escala de cores, para ilustrar esse nivelamento, tal qual um termômetro, que sinaliza, desde sintomas leves até os mais graves.

A escala, com o recurso das cores, é apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 - Níveis do mal-estar docente segundo Esteve (1999)

Escala de Gravidade do mal-estar docente- repercussões psicológicas	
Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.	
Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado.	
Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflituosas.	
Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).	
Absentismo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.	
Esgotamento. Cansaço físico permanente.	
Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.	
Estresse.	
Depreciação do ego. Auto culpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino.	
Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.	
Neuroses reativas.	
Depressões.	

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Esteve, 1999, p. 78.

No Quadro 5, de modo esquemático e ilustrativo, apresentamos a escala das principais consequências do mal-estar docente proposta pelo autor, referente à saúde mental, que como vimos, não afeta a todos, mas uma parcela dos professores e em diferentes graus. No entanto, atualmente, parece que elas estão em graus elevadíssimos, diferentemente do que se via em tempos pretéritos. Neste sentido, pondera Jesus (2006, p. 11):

O mal-estar docente é um fenómeno dos nossos dias, quer pelo aumento brusco da percentagem de professores com sintomas de mal-estar nos últimos anos, quer pelo facto de no passado os professores não apresentarem índices mais elevados de insatisfação, stress ou exaustão do que outros profissionais.

Jesus (2006) compartilha do mesmo pensamento que Esteve (1999), dado que, na sua perspectiva, os professores possuem as suas próprias vivências, por isso o mal-estar não é uniforme entre os professores. Para o autor “O grau de gravidade de cada um destes factores para o professor deve ter em conta a percepção subjectiva dos mesmos, mas também a frequência com que eles ocorrem na sua vida profissional.” (JESUS, 2006, p. 12).

Neste tópico, Esteve (1999), em síntese, apresenta os esquemas de inibição docente, a não implicação e a rotina como forma de ausentar-se do local da tensão ou do estresse ou do conflito. Nesse sentido, o professor afetado pelo mal-estar busca mecanismos:

[...] esquemas de inibição e rotina ou o absentéismo trabalhista, que apresentam o aspecto negativo de rebaixar a qualidade da educação, mas que servem, igualmente, para aliviar a tensão a que o professor está submetido. Do ponto de vista estatístico, estas são as repercussões mais frequentes, muito mais que os problemas reais de saúde mental, qualitativamente reduzidos. (ESTEVE, 1999, p. 60).

Esse esquema de auto-implicação-inibição é forma de preservar a sua saúde. Ele atenua a tensão, ansiedade e estresse que estão presentes no cotidiano da docência - o que, de certa forma é positivo. No entanto, como explica o autor, a baixa implicação e a inibição docente apresentam igualmente um efeito negativo de diminuir a qualidade da educação. O que é deveras preocupante.

3) As doenças dos professores - As licenças por doenças traumatológicas, ginecológicas e as licenças neuropsiquiátricas são as mais frequentes. Bastos (2009) relata as diferentes estratégias docentes para alívio do mal-estar docente e outras doenças que lhe acometem. Como vemos abaixo, além de auxílio médico-terapêutico, eles buscam socorro nos amigos, na religião e na família:

As estratégias acionadas pelas professoras diante do mal-estar docente e do adoecimento dizem respeito à busca de auxílio com médico clínico geral ou com especialistas- psiquiatras, otorrinolaringologistas, psicólogos ou fonoaudiólogos – visando tratar ou resolver seus problemas através do uso de medicamento, de sessões de psicoterapia ou fonoterapia, conforme a demanda de cada caso específico, inclusive associando mais de um tipo de tratamento (ex. medicamento e terapia). Algumas docentes receberam ajuda de suas famílias, de amigos e também se apegaram à religião como tentativa de solucionar seus agravos. (BASTOS, 2009, p. 112).

Bongiovani (2018) esclarece que essa profissão é uma das mais desgastantes e suscetível a doenças, sejam físicas ou psicológicas: “Salas barulhentas e alunos indisciplinados exigem do educador um esforço extra, gerando muitas vezes o mal-estar.” (BONGIOVANI, 2018, p. 8).

Oliveira (2008), nas palavras de Campos (2018) aclara que não podemos “[...] fazer uma correlação direta entre o volume de licenças médicas e seus diagnósticos com as condições do trabalho, porém, deve-se considerar que há fortes indícios que o trabalho docente na atualidade impacta a saúde dos trabalhadores” (CAMPOS, 2018, p. 124). Vimos que o cotidiano do professor é mesmo carregado de circunstâncias extenuantes e desafiadoras, que exigem demasiadamente do seu corpo e mente.

Bongiovani (2018, p. 66) também retrata o desfecho desse esforço demasiadamente exigido ao docente:

[...] situações de barulho intenso, enquanto tenta explicar a matéria a alunos que nem sempre estão interessados no tema que está sendo tratado. Enquanto isso, seu corpo também sofre alterações. Horas a fio em pé, músculos cansados, conflitos quase que rotineiros para administrar, desvalorização profissional, e a constante mudança no cenário geral da educação, levando o professor a ter dificuldade de resolver seus conflitos internos.

Além das licenças médicas, há a realocação de professores com doenças mentais crônicas para desempenhar tarefas administrativas - o que os afasta da sala de aula do mesmo modo. (ESTEVE, 1999). A readaptação do professor é, de acordo com Antunes (2014):

[...] o afastamento do professor das funções docentes e sua colocação em outros setores do serviço público, normalmente dentro do próprio sistema educacional, como bibliotecas, secretarias, diretoria etc. Este processo se dá quando o servidor (docente) não se encontra apto para exercer suas funções específicas (dentro da sala de aula), [...]. (ANTUNES, 2014, p. 19).

Esse fenômeno é conhecido como readaptação²¹, a nível federal, é disciplinado pela Lei n. 8112/90, como é visto em nota.

²¹ A readaptação é uma forma de provimento derivado dos servidores públicos, regulamentada nos diversos regimes jurídicos da federação. Todavia, com a recente promulgação da Emenda Constitucional-EC nº 103/2019, esse instituto passou a ter assento constitucional. A Lei Federal nº 8.112/1990, Regime Jurídico dos Servidores Civis da União, por exemplo, regulamenta o instituto em tela: Art. 24. Readaptação é a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental verificada em inspeção médica. § 1º Se julgado incapaz para o serviço público, o readaptando será aposentado. § 2º A readaptação será efetivada em cargo de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida, nível de escolaridade e equivalência de vencimentos e, na hipótese de inexistência de cargo vago, o servidor exercerá suas atribuições como excedente, até a ocorrência de vaga (TRINDADE, 2020).

Gouvêa (2016) diz que os órgãos oficiais de perícia médica identificaram transtornos mentais e comportamentais entre os professores, como os que mais afastam o professor do seu trabalho. Em seguida, são os transtornos de voz e doenças osteomusculares que mais afastam docentes da sala de aula. A saúde mental dos professores relaciona-se, predominantemente, ao estresse, síndrome de *burnout*, mal-estar docente.

Apresentamos brevemente a conceituação da organização escolar, a sua cultura e clima para elucidar o panorama que servirá de campo teórico ao buscarmos os indicadores do mal-estar docente e suas consequências. Posteriormente fizemos a apresentação teórica do mal-estar docente, para a compreensão do conceito, especialmente a sua clareza e distinção de termos que lhe são próximos. Além disso, apontamos os indicadores do mal-estar docente, tanto os primários, quanto os secundários e também as suas consequências. No próximo capítulo, coubermos apresentar o percurso metodológico.

3 MÉTODO DE PESQUISA

No presente capítulo são apresentadas a caracterização do estudo e as fases da pesquisa. A metodologia, conforme colocam Minayo, Deslandes e Gomes (2009), engloba “[...] a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”. (MINAYO, DESLANDES; GOMES, 2009, p. 14).

A pesquisa realizada no campo da Educação, remete aos ensinamentos de Bourdieu (1997, p. 20). Ele traz o conceito de campo, entendido como sendo “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência”. Para ele, o campo obedece a regras, leis próprias e é um espaço relativamente autônomo. O campo sofre pressões externas, e quanto mais autônomo, maior o poder que detém de retraduzir, refratar tais pressões.

O campo da educação é formado pelos pesquisadores em educação, pelos professores, pelos cientistas da educação, esses são os agentes que jogam nesse campo e obedecem às regras do jogo, ditadas pelos agentes dominantes. No entanto, enquanto a educação não se estabelece como ciência, enquanto não se reconhece como tal, tem pouco poder de refração, sendo atingida por regras e normas políticas e todas as outras que a sociedade impõe, essas chamadas “pressões externas” segundo Bourdieu (1997).

Ainda de acordo com o autor, quanto mais estabelecido o campo, maior o poder de refração, menor a interferência externa sobre as suas próprias regras, maior capacidade de ação e autonomia. Esse é um aspecto muito importante a ser levado em conta pelos que querem afirmar a educação como ciência, a exemplo de Charlot.

Para Charlot (2006, p. 9), a educação “[...] é uma disciplina epistemologicamente fraca: mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos. Ela não tem e jamais terá a aparente pureza e clareza da sociologia ou da psicologia, pois o que a caracteriza é a transdisciplinaridade”. Levando isso em conta, o nosso estudo pode ser considerado transdisciplinar haja vista que congrega conceitos de outras áreas, que convergem para um ponto em comum: compreender o mal-estar docente no ambiente escolar.

Dada a riqueza que a caracteriza, de acordo com André (2001), há muitas questões a serem perseguidas no campo da Educação e que podem ser realizadas, desde que se realize a pesquisa com planejamento e rigor. Na sua concepção:

São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho da pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados. (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Diante do exposto, entendemos que seguir um caminho responsável, ético, rigoroso e sistemático poderia levar ao atingimento dos nossos objetivos. Portanto, é de suma importância explicar como se deu a realização deste estudo. Nesse sentido, para cumprir os objetivos desta dissertação e encontrar respostas para o nosso problema, utilizamos um método e algumas técnicas, os quais apresentamos a seguir.

3.1 Caracterização do estudo

Nesse capítulo também explicamos como ocorreu o desenvolvimento do estudo para responder ao problema de pesquisa: “*Os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente estão presentes em estudos sobre o clima escolar?*” “Buscando respondê-lo, traçamos como objetivo geral: investigar se os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente estão presentes em estudos sobre o clima escolar e, como objetivos específicos: caracterizar os estudos que abordaram o clima escolar; descrever os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente presentes nesses estudos.

Tendo em vista o nosso problema de pesquisa e os objetivos a cumprir, esta dissertação quanto a sua natureza é básica e teórica e, a investigação é bibliográfica, no que tange à técnica da coleta dos dados. Neste sentido, Gil (2002), esclarece que: “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2002, p. 45). Gil (2019) explica que a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Ela decorre de pesquisas já realizadas e se utiliza das contribuições que seus autores trouxeram. Esta modalidade de estudo inclui material impresso, teses, dissertações, anais de eventos científicos etc.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183), essa pesquisa: “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. As autoras elucidam que “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por

serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 158).

Do nosso ponto de vista, é justamente isso que fizemos, pois, identificamos e analisamos, não o mal-estar docente em si, mas os seus indicadores primários e suas consequências que podem estar presentes no *corpus* investigativo, haja vista que essas produções analisaram o clima escolar, ou seja, investigaram internamente as organizações escolares. Não o fizeram aplicando uma Pesquisa de Clima Organizacional (PCO) aos sujeitos de sua pesquisa, contudo, analisaram as escolas nas mais variadas dimensões conforme vimos no referencial teórico.

A pesquisa é exploratório-descritiva, pois apresenta atributos tanto de uma quanto de outra. A primeira proporciona familiaridade com o tema e, a segunda descreve o fenômeno e propicia uma nova visão ou perspectiva a respeito da realidade existente (GIL, 2008). Esse dueto nos auxilia na compreensão do mal-estar docente, distinguindo-o de outros termos que lhe são próximos, porém distintos, bem como busca descrever as vivências dos autores do *corpus* investigado e/ou dos participantes de suas pesquisas. Desse modo, perscrutamos as organizações escolares e investigamos a presença dos indicadores primários e das consequências do mal-estar docente para atingir nossos objetivos.

Isso posto, a abordagem que retrata a natureza da pesquisa é de cunho qualitativo. Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 22), asseveram que “[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados”. Para os autores:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p. 21).

Nosso estudo considerou as perspectivas dos autores do *corpus*, dos seus pares e dos professores por eles investigados, por conseguinte, mergulhamos no mundo das suas próprias percepções que eles registraram em suas pesquisas.

Por fim, quanto à técnica da análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo de Bardin (2011), que na sequência será mais detalhada. Logo, entendemos que essa foi a escolha mais acertada para atingir os objetivos deste estudo, haja vista que o mal-estar docente se refere a um fenômeno consideravelmente atual e presente na nossa sociedade ocidental – fortemente marcada por transformações profundas em todos os campos e em todos os sentidos, inclusive na Educação.

3.2 Fases da pesquisa

Após a qualificação do projeto de pesquisa, redirecionamos o problema e os objetivos do estudo, à vista das sugestões da banca. Também o prazo temporal do *corpus* passou a ser de 2013 a 2019. Entretanto, de uma certa forma, a abordagem anterior foi mantida, haja vista que continuamos a investigar a presença dos indicadores primários e as consequências do mal-estar docente em obras que abordaram o clima escolar.

Tendo explicitado essa contingência, apresentamos as fases da pesquisa que desenvolvemos.

3.2.1 Fase 1 - Constituição do corpus da pesquisa

Nesta primeira fase da pesquisa, focamos na reunião de documentos, denominado *corpus*. Segundo Bardin (2011, p. 122) “O *corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.”. Referente a nossa escolha, inicialmente a proposta era analisar PCO realizadas nas escolas e, embasados nos resultados dessas pesquisas, verificar quais as contribuições das PCO como instrumentos para identificar o mal-estar entre os docentes. No entanto, obtivemos um retorno negativo, nas plataformas nas quais realizamos buscas com palavras-chave como: “pesquisa de clima na escola”, “pesquisa de clima organizacional na escolar”, “pesquisa de clima organizacional escolar”, “pesquisa de clima organizacional no contexto escolar” e “pesquisa de clima” AND “mal-estar docente”, por isso ela foi modificada.

Para Vinha *et al.* (2017, p. 182) “Professores e gestores desconhecem as dimensões que compreendem o clima escolar e sua influência na escola.”. Os autores sugerem que sejam incentivadas pesquisas de clima escolar para “[...] promover, sistematizar e difundir a avaliação do clima escolar como parte importante da transformação de nossas escolas, visando à melhoria e/ou manutenção da qualidade educacional.” (VINHA *et al.*, 2017, p. 182).

Assim, decidimos buscar material que conjugasse esses termos e, com as palavras-chave “clima escolar e mal-estar docente” retornou um trabalho de autoria de Karina Pacheco Dohms, intitulado Bem-Estar Institucional em uma escola da Rede Marista, Doutorado em Educação pela PUC/RS, 2016, que subsequente vai integrar nosso estudo.

Em cinco de janeiro de 2021, após a qualificação do projeto, expandimos nossa busca e buscamos nas mesmas plataformas com as palavras-chave “clima escolar”. Para que fosse

possível trabalhar com um número confortável de trabalhos (tendo em vista o prazo temporal para finalização da pós-graduação), utilizamos um recorte temporal posterior a 2012.

A busca livre retornou cento e dez resultados, no entanto, já tendo definido o prazo temporal de 2013 e 2019, a Capes retornou oitenta produções, porém nossa intenção era estudar o que o campo da Educação está pesquisando sobre o assunto, por isso, mais uma vez, utilizamos o critério de inclusão: Área da Educação e a plataforma retornou quarenta e três resultados. Ao expandir a busca, o número de obras aumentou, oferecendo deste modo, uma riqueza maior de documentos para a investigação.

Repetimos, na mesma data, o processo com a mesma palavra-chave na BDTD²² e obtivemos setenta e duas produções na busca livre. Também delimitamos o período temporal de 2013 a 2019 e retornaram de cinquenta e nove produções. Ao restringir os dados utilizando os critérios de inclusão Educação, o saldo total foi dezoito.

Ao final do processo de seleção, contávamos com quarenta e três deles da Capes e dezoito da BDTD, além daquele oriundo da pesquisa da Dohms (2016), citado acima. Do total desses sessenta e um, dezesseis deles se repetiam em ambas as bases, deixando-nos na verdade com quarenta e seis para proceder, inicialmente, à leitura flutuante. Depois aplicamos as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Desse procedimento, restaram-nos vinte e nove obras que estão caracterizados no Capítulo 4.

Finalmente, embora possa parecer desnecessário ou irrelevante pesquisar em ambas as plataformas consideramos que isso foi amiúde pertinente, haja vista que três pesquisas estavam indisponíveis na Capes, mas eram de acesso aberto ao público na BDTD; o que nos poupava de buscar as produções no repositório das três universidades.

Convém dizer que, embora tratemos do clima escolar, a escola não será aqui caracterizada, isso coube a cada dissertação e tese do nosso *corpus* investigativo.

3.2.2 Fase 2- Caracterização do *corpus* investigativo

Após a aplicação das regras para a constituição do *corpus*, segundo Bardin (2011), preocupamo-nos com a exploração desse material quanto aos aspectos formais. Para

²² O Ibtct desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional (BRASIL, 2021).

caracterizar o *corpus*, fizemos uso da estatística descritiva. Para isso, procedemos à elaboração de quadros síntese, nos quais depositamos as informações úteis e necessárias que seriam utilizadas para a descrição dessas obras.

Esses quadros auxiliaram sobremaneira, pois continham informações como o nome dos autores, ano de defesa, nome da universidade e se era pública ou privada. Noutros, gravamos os dados referente ao tipo de escola, se pública ou particular; estadual ou municipal, sujeitos da pesquisa, tipo de pesquisa, etc., o certo é que eles auxiliaram no momento de caracterização do estudo, visto que, após preenchidos, só nos restava fazer a transposição de tais informações para o capítulo pertinente. Essa estratégia também possibilitou agilidade e fácil verificação da fidedignidade na hora de conversão dos dados em gráficos, revelando-se extremamente útil.

Essa foi uma fase trabalhosa e que exigiu muita atenção, pois, ao utilizar duas plataformas distintas (Capes e BDTD), o que era encontrado numa delas precisava ter correspondência com a outra, o que exigia cuidado e atenção.

Enfim, como dito na seção anterior, é no Capítulo 4 que trataremos da análise e discussão dos resultados. Nele apresentamos, de início, a caracterização do *corpus*, que foi a base para a investigação da presença dos indicadores primários e das consequências do mal-estar nestes estudos sobre o clima escolar.

3.2.3 Fase 3 - Codificação e categorização dos dados

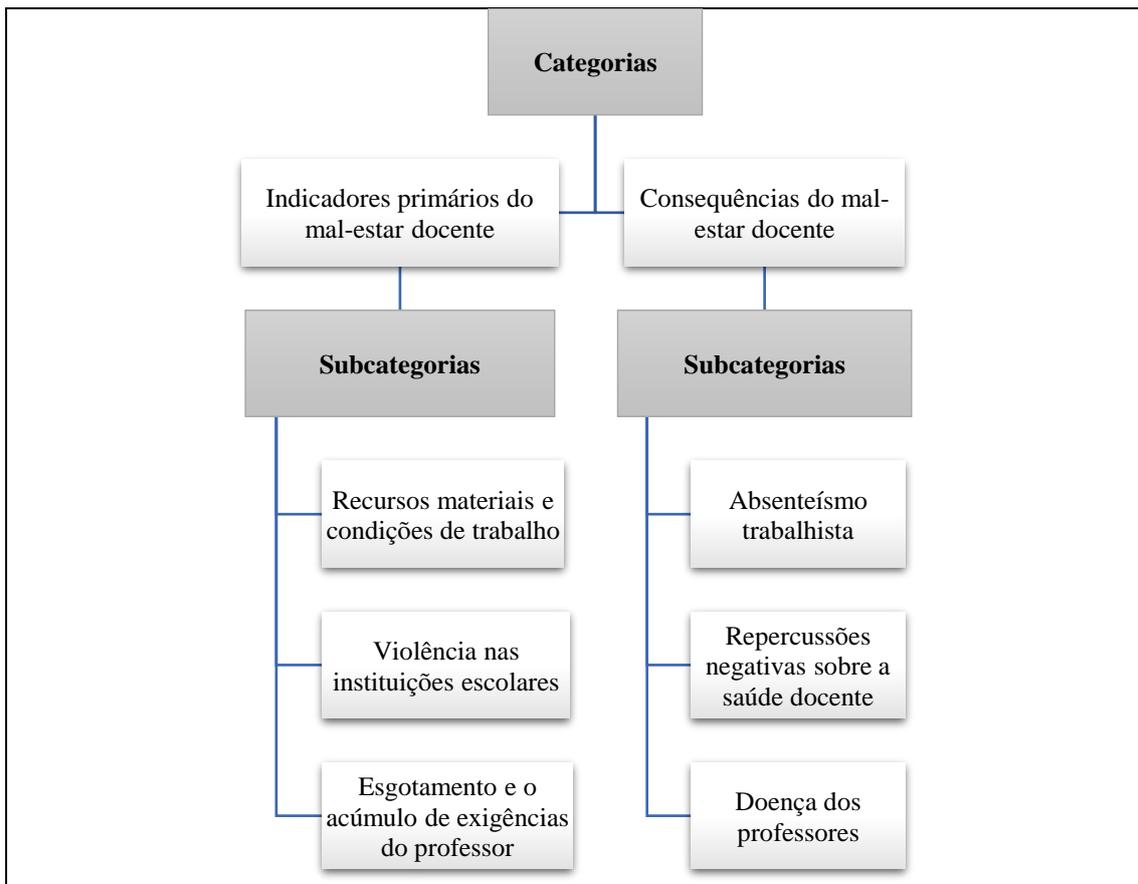
Esta seção apresenta a técnica de análise dos dados utilizada e como se desenvolveu a codificação e a categorização. Realizamos a categorização *a priori*, haja vista que buscamos identificar os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente no *corpus* constituído, conforme Esteve (1999) e seguimos as regras que foram descritas na Fase 1 desta pesquisa.

De antemão, esclarecemos que optamos pela investigação dos indicadores primários do mal-estar docente, desconsiderando os secundários nesta análise. Isso se deu por quatro razões. A primeira porque, segundo Esteve (1999, p. 47, grifos do autor), os primários são “[...] referentes ao ‘clima’ da sala de aula, [...], o estudo da ‘atuação do professor em sala de aula’”. A segunda, porque o clima escolar é estudado predominantemente dentro da meso-perspectiva, como aponta Carvalho (1992), considerando-se os fatores intraescolares, ou seja, os secundários são contextuais e indiretos à prática docente, dificilmente qualificados nessa perspectiva mais interna da escola, que nos propomos a investigar.

A terceira ocorre em razão de que não seria possível fazer um aprofundamento desses indicadores se expandíssemos nosso estudo para os secundários. Finalmente, levando em conta o número de obras do *corpus* (vinte e nove obras – um apanhado de dissertações e teses com um número robusto de páginas), consideramos o prazo para o término desta pós-graduação.

Elencamos os parágrafos das dissertações e teses como unidades de contexto e o tema como unidade de análise. Para Bardin (2011, p. 106), utilizar o tema como unidade de registro é bastante comum e isso ocorre quando se quer investigar “[...] as motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.”. As unidades de registro (ou análise) foram codificadas sob cada categoria e subcategoria trazidas pela literatura, quais sejam aquelas apresentadas na seção 2.2 do capítulo anterior e os resultados são analisados e discutidos no Capítulo 4. Esquemáticamente, as duas grandes categorias da pesquisa e suas subcategorias são representadas na Figura 4.

Figura 4 – Categorias e subcategorias da análise



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, entretanto, entendemos que pesquisas aplicadas na ambiência natural das escolas, é outra forma de se investigar esses indicadores e consequências do mal-estar docente que aqui realizamos com base em documentos. Enfim, ao seguir as orientações de Bardin (2011) com rigor e criatividade buscamos responder à problemática que nos inquieta.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a descrição e discussão dos resultados encontrados por meio da análise dos dados. A primeira seção do capítulo apresenta a caracterização das dissertações e teses, constituintes do *corpus* investigativo. Na seção seguinte apresentamos a identificação, a descrição e a discussão a respeito dos indicadores primários do mal-estar docente presentes nessas obras. A última seção discute a respeito da identificação e descrição das consequências do mal-estar docente que ali se fizeram presentes.

4.1 Caracterização das dissertações e teses

Buscando cumprir o primeiro objetivo específico: caracterizar os estudos que abordaram o clima escolar, esta seção apresenta a caracterização das dissertações e teses quanto à temática investigada, quanto ao tipo de estudo – mestrado (profissional²³ ou acadêmico) ou doutorado, quanto à categoria administrativa da instituição (pública ou particular) e, dentre as públicas, o quantitativo de universidades federais e estaduais.

Denominamos as universidades, trouxemos as informações referente à metodologia adotada pelos autores (abordagem qualitativa, quantitativa ou mista), ao tipo de escola investigada (pública ou particular; estadual ou municipal) e ao ano de defesa das dissertações e teses.

Ademais, apresentamos as Área de Concentração²⁴, os sujeitos da pesquisa (alunos, professores, gestores, coordenadores, funcionários, responsáveis pelos alunos), a Linha de Pesquisa²⁵ e as unidades federativas que sediaram as pesquisas. Restringimos a tipologia dos trabalhos apenas a esses aspectos posto que alguns careciam de maiores informações, clareza, objetividade e riqueza de detalhes; então nos limitamos a eles.

Sanchez Gamboa (2007) elucida que as dissertações e teses a se elaborar por exigências dos cursos de graduação e pós-graduação são “trabalho humano” e, como tal, não deve ser

²³ Diferentemente do modelo de dissertação do mestrado acadêmico, a dissertação profissional apresenta uma proposta de intervenção nomeada de Plano de Ação Educacional (PAE). As atividades são acompanhadas por um orientador, e seu auxílio contribui para o aluno definir as ações propostas dando para estas um caráter exequível (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2021).

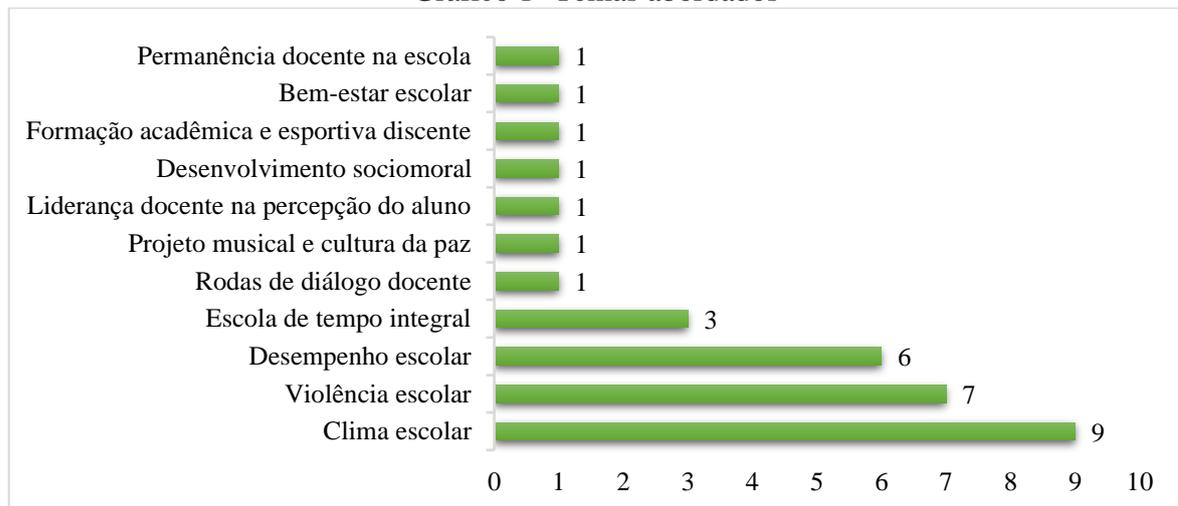
²⁴ Área de Concentração refere-se à vocação inicial e/ou histórica do Programa de Pós-Graduação e indica a área do conhecimento à qual pertence o programa, os contornos gerais de sua especialidade na produção do conhecimento e na formação esperada (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2021).

²⁵ Linha de pesquisa representa temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si (CNPQ, 2021).

relegado ao plano técnico, mas precisa realmente contribuir “[...] para que nossos países em desenvolvimento percorram seus caminhos de afirmação científica, econômica, política e cultural de que tanto necessitam” (SANCHEZ GAMBOA, 2007, p. 43). Essa é uma consideração com a qual estamos de acordo; a pesquisa que objetiva uma transformação verdadeira, tanto do pesquisador, quanto do seu meio, é aquela de maior valor.

Apresentamos, no Gráfico 1, os temas trazidos pelos autores. Sete temas são variados: permanência docente na escola, bem-estar docente, formação acadêmica e esportiva discente, desenvolvimento socio moral, liderança docente na percepção do aluno, projeto musical e cultura da paz e, por fim, rodas de diálogo docente. Três temas trataram a respeito da escola de tempo integral. Seis deles tinham como tema o desempenho escolar. A violência escolar foi tema de sete obras e, enfim, o clima escolar, em específico, foi tema de nove delas.

Gráfico 1- Temas abordados



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Embora aqui apresentemos as temáticas abordadas pelos autores das dissertações e teses, conforme Sanchez Gamboa (2007), eles não investigaram temas, mas, problemas, haja vista que “[...] a pesquisa se refere a buscas de respostas para um problema, seja no campo empírico ou teórico, e prima por uma perspectiva aberta de possibilidades e respostas” (SANCHEZ GAMBOA, 2007, p. 103). Isso quer dizer que detectamos o tema em voga, no entanto, cada autor, a seu turno, buscou responder a uma pergunta diferente, a partir da sua vivência e experiência, de modo que sua inquietação, sua curiosidade e seu problema fossem atendidos.

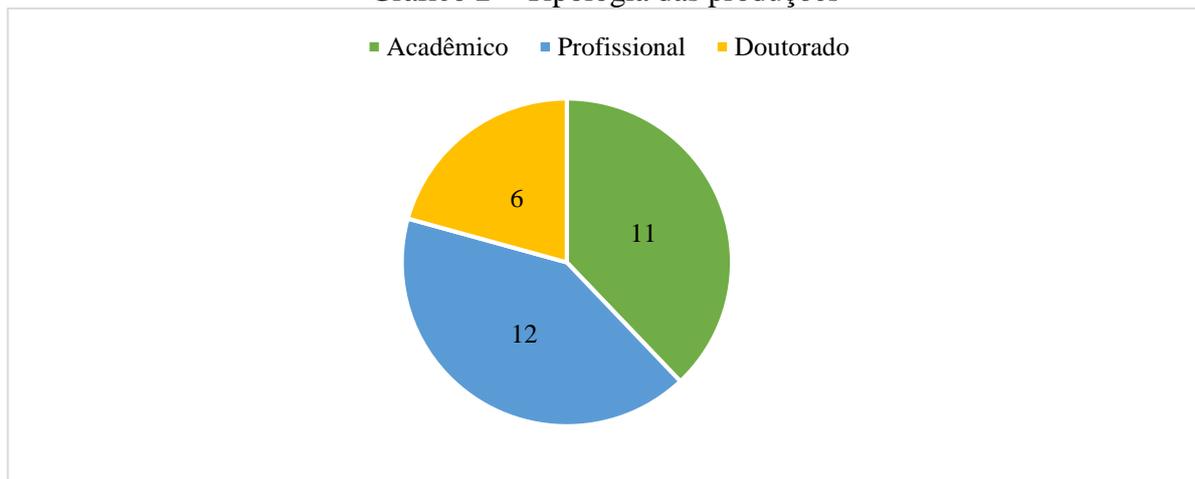
Os três temas mais pesquisados se relacionavam ao clima, à violência e ao desempenho escolar e os demais foram deveras diversificados. No que diz respeito ao clima escolar, ele é trazido relacionando-se com o trabalho docente, a paisagem sonora no recreio, a gestão escolar,

instrumento para avaliá-lo, a qualidade de ensino, a sua percepção pelos discentes e com o trabalho pedagógico. No entanto, dois trabalhos relacionavam-no com *bullying* e intimidação, nesses casos entendemos que seria pertinente distribuí-los entre os dois assuntos – clima e violência escolar.

O segundo tema mais investigado foi a violência escolar, ela abarca temas como *bullying* e intimidação (já esclarecemos acima que relacionados a ele), violência doméstica contra a criança, indisciplina e violência discente na escola e intervenção da Coordenadoria. Enfim, o terceiro assunto mais investigado diz respeito ao desempenho escolar ou discente, os quais relacionavam-se com gestão escolar, fatores intraescolares e práticas escolares. Referente aos demais temas, convém aclarar que escola de tempo integral também se relacionava à formação acadêmica e esportiva discente, por esta razão distribuímos entre os dois assuntos.

Quanto à tipologia das produções, vinte e três delas são dissertações, sendo que doze são obras de mestrado profissional e onze, de mestrado acadêmico. As demais, são seis teses de doutorado. O número de mestrados profissionais supera o número de acadêmicos, o que já era previsível, dada a tendência de investigação do clima escolar nas áreas de Administração e Gestão Escolar. Quanto às teses, todas eram oriundas de doutorados acadêmicos e nenhuma do profissional. Dentre o universo de documentos, as teses representam quase um quinto do total. Observamos essas relações no Gráfico 2 que ilustra essa nossa afirmação.

Gráfico 2 – Tipologia das produções

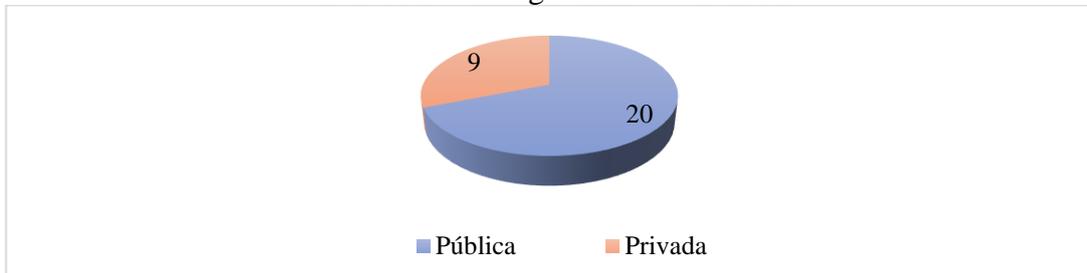


Fonte: elaborado pela autora, 2021.

No que diz respeito à categoria administrativa, vinte produções são oriundas de universidades públicas, nove foram apresentadas em universidades particulares, aqui não nos

importou se essas últimas eram com ou sem fins lucrativos. Vejamos, no Gráfico 3, a distribuição das produções nas universidades pública e privada.

Gráfico 3 – Categoria administrativa

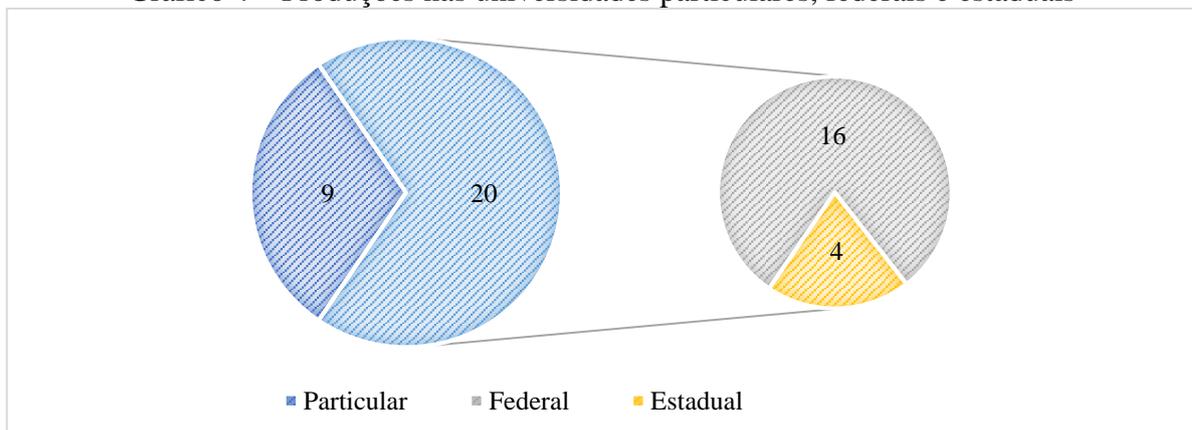


Fonte: elaborado pela autora, 2021.

As dissertações e teses constituintes da nossa pesquisa apresentaram uma concentração em relação à instituição universitária. Nota-se que as universidades federais foram aquelas que apresentaram um maior número de produções defendidas. Como dito, vinte obras provêm de universidades públicas; sendo dezesseis delas provenientes de universidades federais e quatro de universidades estaduais; apenas nove, como dissemos, foram defendidas em universidades particulares.

Vemos no Gráfico 4 a proporção entre universidades federais e estaduais.

Gráfico 4 – Produções nas universidades particulares, federais e estaduais



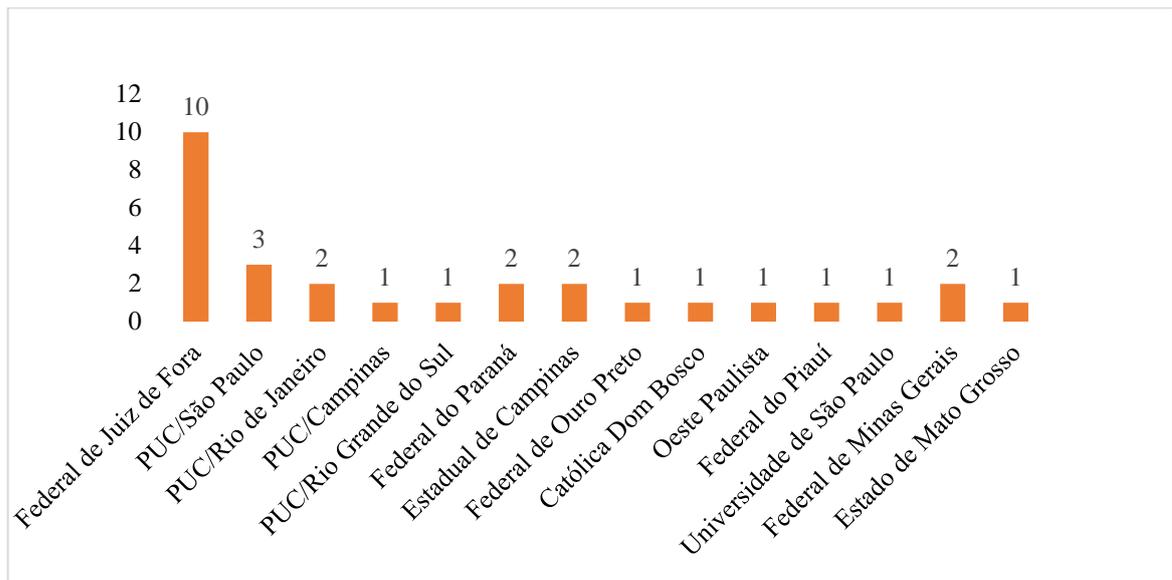
Fonte: elaborado pela autora, 2021.

As vinte e nove produções do *corpus* são oriundas de quatorze universidades. Dez delas foram defendidas na Universidade Federal de Juiz de Fora; três na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal de Minas Gerais tiveram dois trabalhos do *corpus* ali defendidos. A Pontifícia Universidade Católica de

Campinas, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade de Ouro Preto, a Universidade Católica Dom Bosco, a Universidade do Oeste Paulista, a Universidade Federal do Piauí e, enfim, a Universidade do Estado do Mato Grosso tiveram um trabalho defendido em cada uma delas.

Observamos no Gráfico 5 o quantitativo das defesas nas universidades brasileiras.

Gráfico 5 – Denominação da instituição universitária



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

As dissertações e teses constituintes da nossa pesquisa apresentaram uma concentração no que corresponde à instituição universitária. Observamos que dentre os vinte e nove estudos, dez, o que representa mais de um terço do total, foram defendidas na Universidade Federal de Juiz de Fora. Também são oriundos dessa instituição, a maioria dos mestrados profissionais. Os outros dois terços distribuíram-se dentre outras instituições.

Quanto à metodologia, vinte e duas obras adotaram a abordagem qualitativa, três delas optaram pela abordagem quantitativa, no entanto, quatro escolheram a abordagem mista, pois seus trabalhos contemplaram ambas.

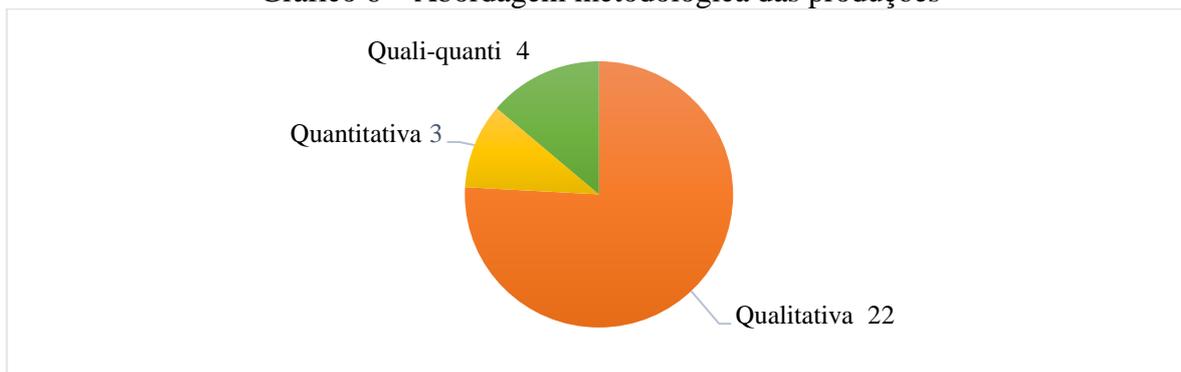
Notamos que a abordagem qualitativa predomina, e isso é explicado, possivelmente, pelo caráter subjetivo que os autores atribuem ao conceito de clima escolar. Isso é reforçado pela escolha da abordagem quantitativa por apenas três autores que pesquisaram sobre o clima escolar.

Outra questão que apontamos diz respeito à escolha da abordagem quali-quantitativa, haja vista que ela só foi utilizada pelos autores que galgavam o título de doutores. Apenas um trabalho de

mestrado apresentou abordagem quantitativa e duas teses de doutorado optaram por ela. Isso posto, quase todos os autores das dissertações optaram unanimemente pela abordagem qualitativa em seus estudos.

No Gráfico 6, podemos visualizar tal distribuição entre as abordagens elencadas pelos autores.

Gráfico 6 – Abordagem metodológica das produções

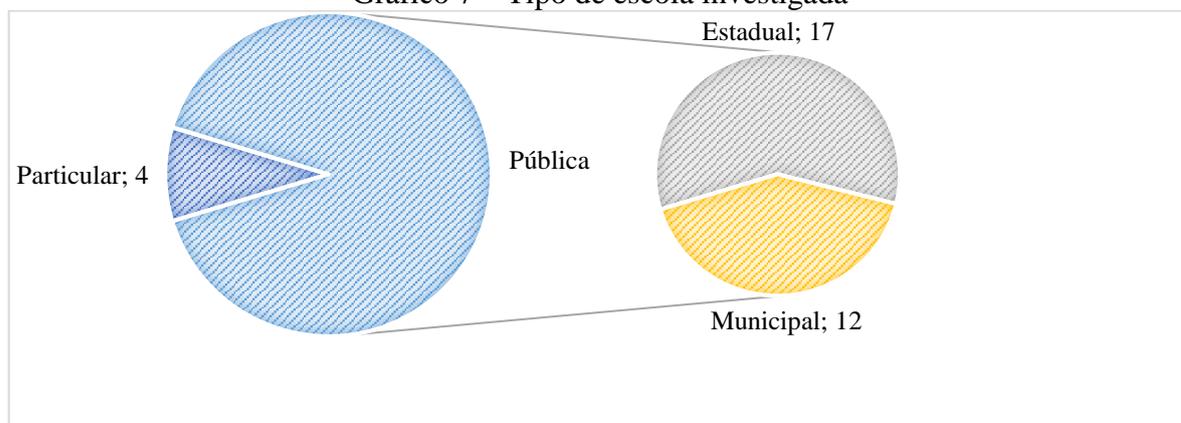


Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Vinte e sete escolas públicas foram alvo de investigação, dessas, dezessete eram estaduais e doze, municipais. É importante pontuar que nenhum autor do *corpus* investigou escolas militares.

Acompanhamos no Gráfico 7, o quantitativo de dissertações e teses que investigaram essas escolas.

Gráfico 7 – Tipo de escola investigada



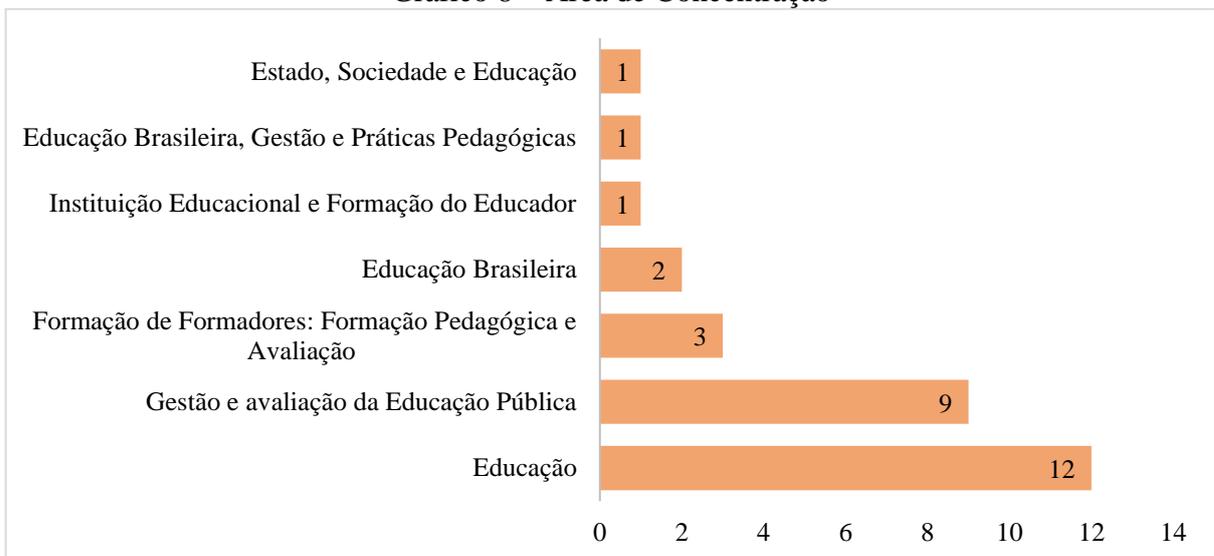
Fonte: elaborado pela autora, 2021.

No que diz respeito ao tipo de escola investigada, a escola pública²⁶ é fonte de investigação majoritária. Dois autores investigaram escolas particulares, além de Canguçu (2015) e Moro (2018), que investigaram tanto as escolas particulares quanto as públicas, e, sendo estas últimas, tanto escolas estaduais quanto municipais. No entanto, para nós não ficou claro o quantitativo de cada uma delas, por isso adicionamos a esses autores, tanto as escolas públicas quanto particulares, desta forma, os números ultrapassam a totalidade dos trabalhos.

Relativamente à área de concentração, doze produções eram da área Educação; nove, da área de Gestão e avaliação da Educação Pública; três, da Formação de Formadores: Formação Pedagógica e Avaliação; dois, da área Educação Brasileira; um advinha da Instituição Educacional e Formação do Educador; um da Educação Brasileira, Gestão e Práticas Pedagógicas; e, por fim, um da área Estado, Sociedade e Educação.

No Gráfico 8, dispomos a área de concentração e seu respectivo quantitativo, conforme segue.

Gráfico 8 – Área de Concentração



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

A área de concentração Educação sobressaiu-se nos mestrados acadêmicos e a Gestão e Avaliação da Educação Pública foi mais representativa nos profissionais. As demais estavam distribuídas tanto nos mestrados acadêmicos e profissionais.

Quanto à área de concentração e linha de pesquisa dos trabalhos analisados é pertinente sublinhar que identificamos uma certa inconsistência na Capes relativa à dissertação de Torres (2016). Na referida base consta que a área de concentração do trabalho da autora se denominava

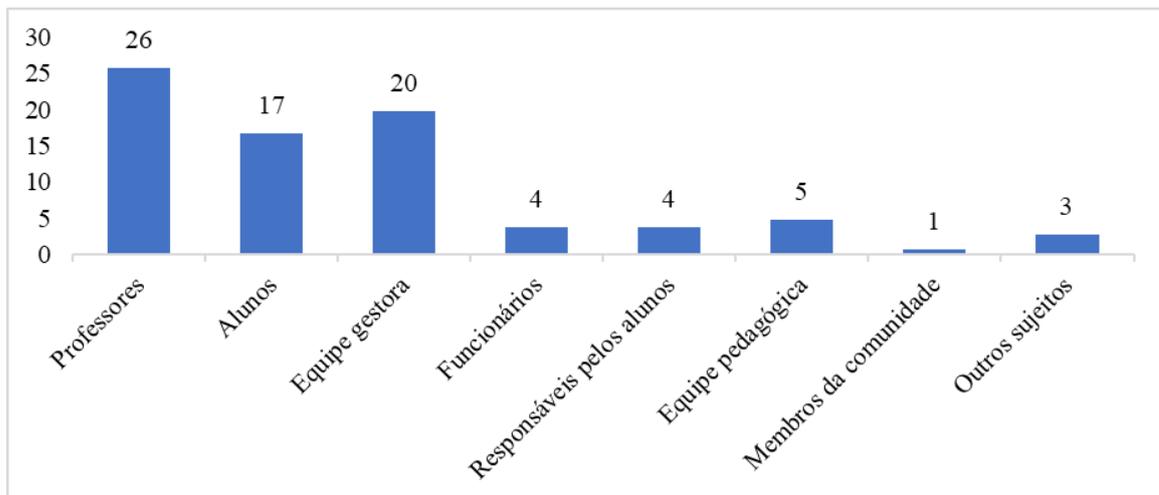
²⁶ Convém esclarecer que não distinguimos aqui se as escolas eram ou não de tempo integral.

Educação, no entanto, pelo fato de que tivemos acesso e realizamos a leitura na íntegra desse trabalho, constatamos que, já nas páginas iniciais, de modo explícito, consta como área de concentração: Estado, Sociedade e Educação, por isso, ignoramos a informação desse quesito na Capes e consideramos o que está apresentado no trabalho da autora. Ou seja, aqui consideramos a área de concentração presente no trabalho da autora.

No que diz respeito à escolha dos sujeitos, os autores não foram unânimes na escolha. Alguns investigaram somente os professores, outros, professores e gestores, outros ainda, professores, gestores e alunos. Veremos que alguns abriram mais o leque e investigaram também funcionários, responsáveis pelos alunos e membros da comunidade.

No Gráfico 9 são apresentados os membros escolares que foram alvo das investigações dos autores do nosso *corpus*.

Gráfico 9 – Membros escolares investigados



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

A frequência de professores nas pesquisas é alta; eles aparecem em 26 delas. Em seguida a equipe gestora, que estava presente em vinte obras e, logo depois, os alunos, apareceram em dezessete delas. Equipe pedagógica foi investigada em cinco obras; quatro produções investigaram os responsáveis pelos alunos; também quatro delas tiveram como sujeitos os funcionários da escola. Uma obra investigou também os membros da comunidade. Os representantes da Secretaria Estadual de Educação, Representantes do Conselho da escola e os profissionais da Superintendência Regional de ensino foram denominados “outros sujeitos”.

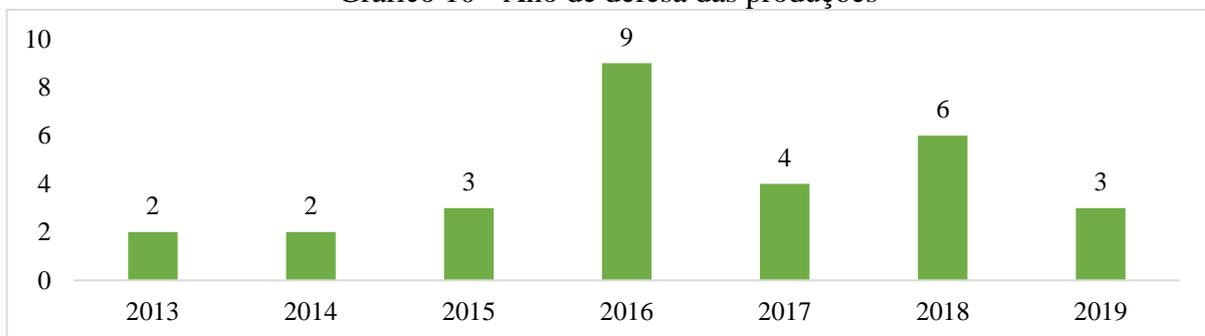
Com relação à equipe gestora, decidimos denominá-la assim, mas precisamos deixar claro que, em algumas pesquisas, foram alvo das pesquisas o gestor, ou o vice, ou algum outro membro dessa equipe, mas para facilitar o nosso trabalho e sintetizar tamanha diversidade,

optamos por essa denominação. O mesmo se deu com a equipe pedagógica, porquanto algumas pesquisas denominaram supervisor pedagógico ou orientador pedagógico, bem como coordenador pedagógico.

Quanto à cronologia das produções ao longo dos sete anos, prazo temporal selecionado nesta dissertação, observamos que o ano de 2016 foi o ano no qual mais se produziu pesquisas que tratavam do tema, sendo nove no total; seguido pelo ano de 2018 com seis produções. O ano de 2017 contou com quatro produções; os anos de 2015 e 2019 tiveram três obras defendidas; os anos de 2013 e 2014 contaram com duas defesas apenas.

A cronologia das produções está apresentada no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Ano de defesa das produções



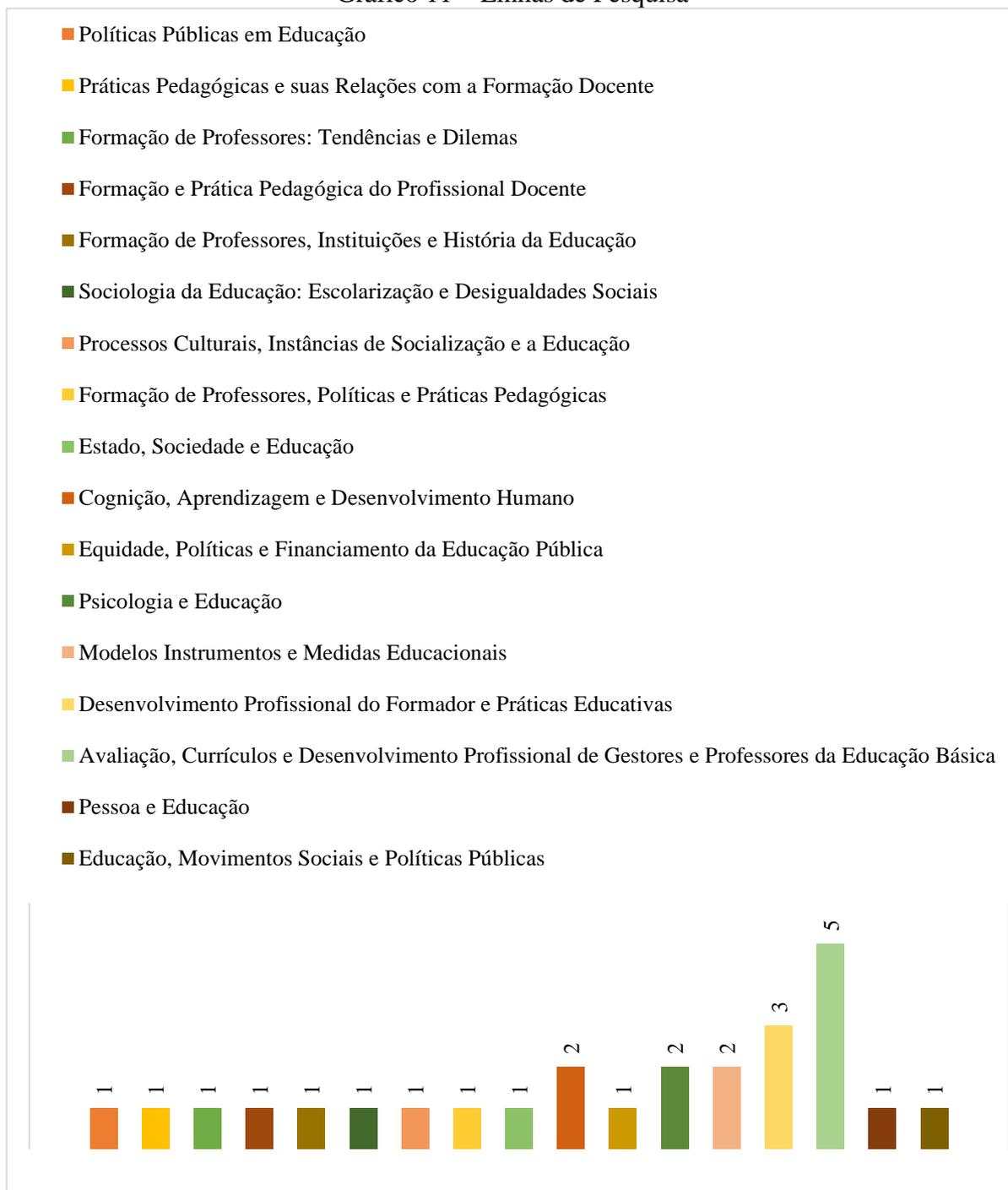
Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Quanto à linha de pesquisa, ressaltamos que cada programa difere bastante quanto a essa questão – o que ajuda a explicar grande quantidade de linhas de pesquisas encontradas. Além do trabalho de Torres (2016), que não identificamos a linha de pesquisa, também as obras de Santos, F. (2019) e Gonçalves (2019) não mencionam a linha de pesquisa e, seus trabalhos foram recuperados apenas pela BDTD e esta base não possui no seu registro, informações a esse respeito.

A partir do Gráfico 11 constatamos as cinco Linhas mais representativas dentre o universo das vinte e nove produções. Cinco produções eram oriundas da linha Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica; três delas, advêm da linha Desenvolvimento Profissional do Formador e Práticas Educativas; dois trabalhos, da linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; dois, da linha Psicologia e Educação e os últimos dois, da linha Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais. As demais produções distribuem-se em uma linha de pesquisa cada.

Dentre o total de trabalhos, apresentamos no Gráfico 11, dezessete delas, que foram agrupadas.

Gráfico 11 – Linhas de Pesquisa



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

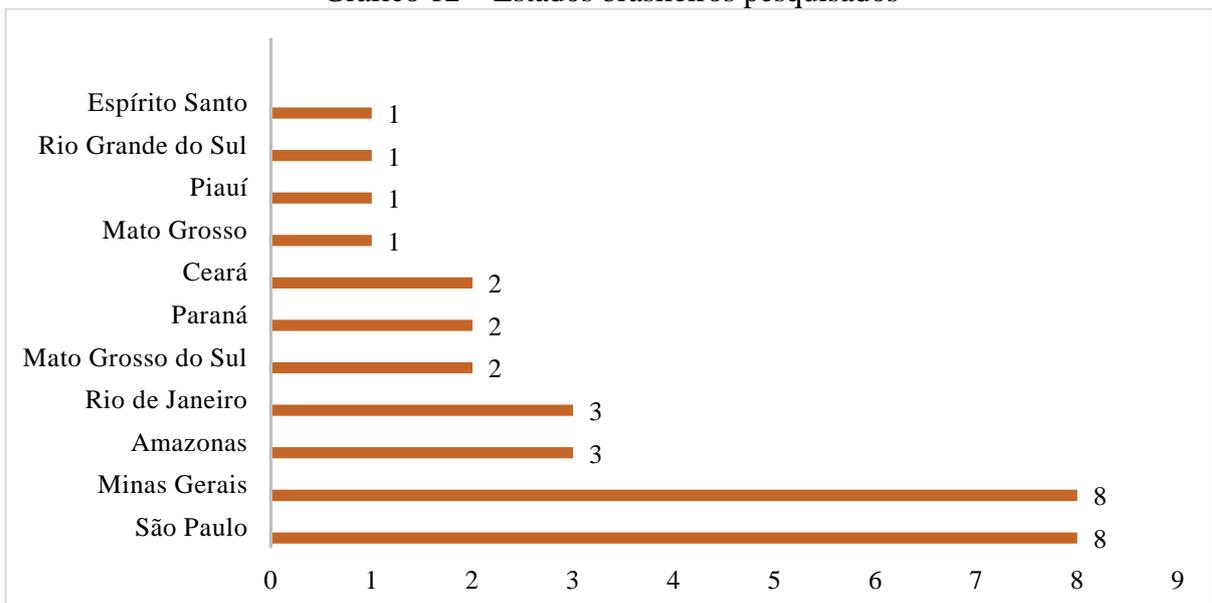
Um último dado importante para o nosso levantamento são os estados brasileiros nos quais as pesquisas realmente ocorreram. Como vimos anteriormente, há muitos trabalhos apresentados na Universidade de Juiz de Fora, no entanto, os estudos não se desenrolaram totalmente em Minas Gerais e sim nos estados nos quais residem e/ou trabalham os autores. Isso ficou flagrante visto que a maioria deles, já na introdução de seus trabalhos, apresentava a

motivação em realizar a pesquisa ou o vínculo trabalhista nesses estados. Ou seja, embora os autores tenham defendido suas monografias em uma dada universidade, não significa que foi exatamente no respectivo estado que a pesquisa foi desenvolvida.

Onze estados brasileiros foram contemplados pelas vinte e nove obras do nosso *corpus* e estão assim distribuídas: oito obras foram desenvolvidas em São Paulo e, também oito, em Minas Gérias; três no estado do Amazonas; também três no Rio de Janeiro; duas obras foram realizadas no Mato Grosso do Sul; também no Paraná e no Ceará; por fim, os estados do Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Piauí e Minas Gerais foram palco de uma investigação cada.

A tese de Moro (2018), que buscou a validação de um instrumento de avaliação do clima escolar, foi uma pesquisa que investigou escolas nos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Ceará, e Espírito Santos, por essa razão, o quantitativo é superior ao *corpus* selecionado. Dessa feita, observamos no Gráfico 12, as unidades federativas que foram contempladas com os referidos estudos.

Gráfico 12 – Estados brasileiros pesquisados



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Nesta seção, nosso foco foi cumprir o objetivo específico: caracterizar as dissertações e teses que abordaram o clima escolar e acreditamos tê-lo atingido – inclusive lançando mão de recursos ilustrativos, diante disso, a partir de agora, nosso foco passa a ser atingir o segundo objetivo específico, que será desenvolvido na sequência.

4.2 Os indicadores primários do mal-estar docente

Ao longo deste trabalho apontamos que a análise, a que nos propusemos, foi sobre as pesquisas de outros autores, que buscavam respostas para as suas problemáticas, ao fazerem isso, forneceram um panorama do contexto educacional escolar brasileiro.

Iniciamos com a apresentação da presença/ausência dos indicadores primários do mal-estar docente nessas produções, com o somatório das subcategorias ao final, para indicar a sua representatividade, relativamente à totalidade do *corpus*, haja vista que, conforme já explicamos, aqui não nos interessou a frequência de cada subcategoria no conjunto das dissertações e teses em foco.

O quadro 6 nos permite traçar um cenário da situação encontrada pelo docente nas organizações escolares.

Quadro 6 – Indicadores primários do mal-estar docente e suas subcategorias

CATEGORIA			
INDICADORES PRIMÁRIOS DO MAL-ESTAR DOCENTE PRESENTES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS			
SUBCATEGORIAS			
AUTORES	RM	VE	ED
A1 Aguiar (2018)	X		X
A2 Andrade (2018)	X	X	X
A3 Araújo (2013)	X	X	
A4 Baptista (2018)	X	X	
A5 Canguçu (2015)	X	X	
A6 Castro (2019)	X		
A7 Dohms (2016)	X		X
A8 Fonseca (2017)	X	X	X
A9 Gonçalves (2019)	X	X	
A10 Guedes (2017)	X	X	
A11 Jacon (2016)	X	X	X
A12 Lacerda (2014)	X	X	X
A13 Leite (2016)	X		X
A14 Lima (2014)	X	X	
A15 Martins (2015)	X	X	
A16 Moro (2018)	X	X	
A17 Oliveira (2015)	X	X	
A18 Pereira (2016)	X	X	
A19 Pessoa (2016)	X	X	X
A20 Santos, F (2019)	X	X	
A21 Santos, I. (2016)	X	X	
A22 Silva, J. (2016)	X		
A23 Silva, M. (2016)	X	X	
A24 Soares (2018)	X	X	X
A25 Souza (2017)	X	X	
A26 Torres (2016)	X	X	
A27 Vicente (2013)	X		

A28 Wrege (2017)	X		
A29 Zanini (2018)	X		X
Total	29	21	10

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Nota 1: X- Indica a categoria e a subcategoria presentes na unidade de contexto;

Nota 2: RM – Recursos Materiais e condições de trabalho; VE – Violência nas instituições escolares; ED – Esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.

Na totalidade das obras do *corpus* identificamos os indicadores primários relativos aos recursos materiais e às condições de trabalho; em vinte e uma produções estavam presentes a violência nas instituições escolares e, por fim, em dez delas, identificamos o esgotamento docente a acumulação de exigências sobre o professor.

Os resultados iniciais evidenciaram uma extensa gama de circunstâncias e situações propícias para o surgimento do mal-estar docente, como infraestrutura escolar deficiente que apresentamos de início. Adicionalmente trazemos, nesta primeira descrição desses indicadores, o objetivo central da pesquisa dos autores que, de maneira rápida e sintética, auxilia na compreensão do contexto.

4.2.1 Recursos materiais e condições de trabalho

Como dito, de uma maneira geral, os autores do *corpus* nos dão um panorama sobre as escolas investigadas. Eles retratam uma parcela da realidade escolar que encontramos em nosso país e sinalizam condições propícias para o mal-estar docente. No que tange ao indicador Recursos materiais e condições de trabalho, ele foi identificado em todas as obras investigadas.

Araújo (2013) pesquisou como as ações adotadas por uma equipe gestora contribuíram para a elevação dos índices de proficiência em uma escola de educação profissional, e constatou que ela estava muito aquém do desejado quanto à infraestrutura. Também Andrade (2018), que investigou os principais fatores intraescolares que contribuem para o baixo desempenho nas avaliações de matemática, entre 2011 a 2016 do Proed²⁷, encontrou uma infraestrutura escolar deficiente: “Além dos problemas pedagógicos, a comunidade escolar visualiza os problemas de infraestrutura da escola. A ausência de um espaço adequado para alimentação escolar, problemas de acessibilidade, cozinha pequena, pátio pequeno, entre outros. ” (ANDRADE, 2018, p. 51).

Esteve (1995) ressalta que a massificação do ensino não trouxe consigo a melhoria efetiva das condições de trabalho e de recursos materiais para se trabalhar. Para ele, ensino de qualidade

²⁷ Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.

é muito mais o resultado da dedicação e voluntarismo docente do que das condições de trabalho ou recursos que seriam necessários para atingir tal desempenho, pois como se vê, eles são deficientes ou inexistentes em algumas escolas. O sucesso escolar obtido advém, em grande medida, do esforço e dedicação desses professores, que superam essas adversidades para fazer (e bem) o seu trabalho, sem contar com as condições e recursos necessários; pois, todavia, eles não estão mesmo, na maioria das vezes, à sua disposição.

Guedes (2017) realizou um estudo para entender como acontece a gestão dos conflitos no ambiente escolar de uma escola do interior do Amazonas, onde foram observadas alterações no clima escolar, muitas ocorrências foram registradas em livro de ocorrência escolar entre os anos de 2011 e 2015. Quanto à carência de dependências, a escola investigada possuía poucas salas para atender a demanda discente, não dispunha de uma boa biblioteca nem brinquedoteca, laboratórios, e outras dependências para as práticas pedagógicas.

Batista e Odélius (1999) explicam que a primeira reivindicação dos professores é por melhores salários e a segunda, por melhores condições de trabalho. Para as autoras, as condições presentes ou ausentes afirmam o quanto a escola valoriza ou não o professor que ali ensina. Isso é muito significativo, pois muito se falou, no presente estudo, sobre as condições em que o professor exerce a docência - tanto que é um dos indicadores do mal-estar docente citados por Esteve (1999).

Lacerda (2014, p. 20, grifo da autora) apontou outras deficiências que se espraiam em nossas organizações escolares, como:

[...] a falta de cobertura da quadra esportiva, (que fica intensamente ensolarada no decorrer do dia); reformas de outros espaços, como pátios e áreas de terra; instalação e funcionamento de um laboratório de informática (o que a escola possui é obsoleto e não funciona); banheiros apropriados para o banho dos alunos (o que tem é uma adaptação com um único chuveiro) entre outras necessidades.

Algumas conjunturas das organizações escolares nos surpreenderam, como aquelas presentes na pesquisa de Soares (2018). Esta autora sondou as relações entre o clima escolar e a paisagem sonora (som ambiente) do recreio em duas escolas e traçou um comparativo entre os resultados de ambas. Em uma das escolas, a autora relata que “A água da sala dos professores era ainda pior que a água do bebedouro dos alunos, também não era fria e tinha um gosto muito forte de terra.” (SOARES, 2018, p. 54).

Essas questões mínimas de salubridade parecem ser desconsideradas pela escola e, outras agruras estruturais: a sala da coordenadora era bem pequena, com poucos móveis e um computador e “Ao lado da sala da coordenadora fica a sala dos professores, que era pequena e,

no início da pesquisa, contava com apenas uma mesa em forma de bancada, algumas cadeiras e duas poltronas, não havendo computadores para uso dos professores.” (SOARES, 2018, p. 54). Loukas (2007) apontou que a dimensão física do clima escolar abarca a disponibilidade de recursos, que é um dos indicadores primários do mal-estar docente conforme Esteve (1999). Portanto, embora não determinante do mal-estar docente, ela é fator demasiadamente significativo para ser ignorado.

A carência de recursos, conjugada a limitações institucionais interferem na atuação docente. Essa interferência é negativa, acumulando-se com a cultura escolar que por vezes impõe privações de toda ordem para o professor, confirma-se o que verificamos na literatura, que a escola se torna um espaço propício para o desgaste e desmotivação, para o mal-estar docente. Um exemplo é trazido por Castro (2019), que apurou como as ações empreendidas em uma escola estadual no município de São Paulo poderiam contribuir para a permanência docente. A autora trouxe aspectos positivos presentes na instituição escolar, no entanto, ela relata que “A sala de informática é citada como o ambiente com maiores problemas, já que as verbas públicas que deveriam servir para mantê-la não chegam.” (CASTRO, 2019, p. 97). Tal exemplo corrobora com o entendimento de Bastos (2009), a qual constatou, em sua pesquisa, que as deficientes condições físicas da escola, dentre outros fatores, causam perturbações e desgaste docente.

Batista e Odélius (1999) consideram que a influência da infraestrutura sobre as condições de trabalho docente é “tácita”. No entanto, no entendimento das autoras, pouco se buscam soluções e se investigam a influência de suas deficiências tanto na qualidade do ensino quanto no bem-estar docente: “Os problemas de infraestrutura nas escolas são graves e vários, como já se viu, o que não se viu ainda é a forma como aqueles déficits intervêm na qualidade da educação, no bem estar do educador.” (BATISTA; ODÉLIUS, 1999, p. 364).

As condições são precárias e adversas, como vemos no trabalho de Pessoa (2016). A autora sondou os fatores que influenciaram escolas de tempo integral a melhorarem seus resultados no IDEB de 2011 e 2013. Segundo ela, os participantes queixavam-se da falta de algumas dependências na escola, como quadra esportiva coberta, biblioteca, pátio para o recreio dos alunos, parque para os alunos menores e um espaço adequado para os professores. Alguns espaços foram apontados, pelos participantes da sua pesquisa, como inadequados como as salas de aula e os banheiros (de alunos e de professores), a cozinha e o refeitório. Ela explica que a Educação Infantil é atendida num prédio alugado “[...] insalubre e inadequado para as atividades pedagógicas, de higiene e cuidado previstas para as oito horas diárias.” Esteve

(1995) explica que o professor não consegue renovação pedagógica, vê-se limitado pela falta de material pedagógico e, no entanto, é a sociedade e as autoridades educativas exigem tal renovação, sem, entretanto, fornecer-lhe tais condições. Para o autor, essa situação provoca a inibição do professor.

Pessoa (2016) relatou ainda que as constantes reformas e ampliações físicas da escola, sem interrupção das aulas é fator “[...] desgastante e nociva à saúde dos professores, já que muitos funcionários se sentem cansados e irritados com o barulho e a poeira excessiva, provenientes das obras, ou adoecem em função de males diversos associados a elas” (PESSOA, 2016, p. 35). Espaços escolares adaptados também estavam presentes na obra de Baptista (2018), que analisou a relação do clima escolar com o trabalho pedagógico desenvolvido em uma escola pública de Ensino Fundamental do Município de São Paulo. Podemos inferir que se a segurança e o conforto integram a dimensão física da escola, conforme Loukas (2007), a sua deficiência pode ocasionar um clima desagradável e a insatisfação docente frente a essa circunstância.

Uma investigação e análise do clima escolar e suas implicações sobre o trabalho docente foi realizada por Pereira (2016). Ele assinalou que os professores se queixavam da iluminação e ventilação das salas, deficiência de algumas dependências, como do pátio escolar, além disso limpeza e manutenção que deixavam a desejar na escola pesquisada. Moro (2018) que construiu, testou e validou um instrumento para avaliação do clima escolar, apontou a insatisfação dos professores com relação à família, à escola e à comunidade e os casos de intimidação entre os alunos. Torres (2016) traz importantes contribuições que são um retrato das provações encontradas pelos docentes:

Outro fato a ser considerado é a má conservação do prédio escolar. [...], paredes com a pintura desgastada, banheiro com divisória quebrada e Sala de Artes com estrutura precária, construída num espaço improvisado entre o banheiro e a quadra poliesportiva, com móveis mal conservados e paredes com mofo e sujas de tinta. Vale mencionar que, por ficar ao lado do banheiro masculino dos alunos e suas janelas estarem voltadas para a sala, na Sala de Artes [...], durante as aulas, sentia-se um cheiro muito forte de urina. Além disso, as aulas eram interrompidas pelo vai-e-vem de pessoas que iam e voltavam da quadra poliesportiva, quando esta estava sendo utilizada. [...]. (TORRES, 2016, p. 107).

Ausências e/ou deficiências foram encontradas também na escola estudada por Baptista (2018) e Silva, M. (2016). Essa última autora analisou a percepção dos professores frente à violência doméstica contra a criança em âmbito familiar, e a escola investigada era simples e

possuía poucas salas para atender quase trezentos alunos e “Não possui espaço para aula com multimídias, atividades esportivas e recreação.” (SILVA, M., 2016, p. 95).

Silva, J. (2016) explicou que uma parte da carga horária dos professores é cumprida na sala dos professores. O que parece bastante desfavorável haja vista que “[...] eles são constantemente interrompidos por assuntos e conversas paralelas pelos demais membros da equipe de docentes que frequentam a sala durante a troca de tempo e pela realização de outras tarefas por demais profissionais no mesmo espaço [...]” (SILVA, J, 2016, p. 52). Ou seja, o objetivo pedagógico não é alcançado, pois esse poderia ser o local propício para a almejada finalidade, mas acaba se revelando desagradável e impróprio, totalmente avesso ao objetivo proposto. Wiebusch, Korman e Santos (2020), que investigaram sobre a motivação docente, para abandonar ou permanecer na escola, ressaltam “As péssimas condições de trabalho, são elementos que contribuem para que os professores não invistam na carreira e por não encontrarem na profissão o retorno que almejavam, acabam ficando desmotivados com a docência.” (WIEBUSCH; KORMAN; SANTOS, 2020, p. 8).

Essas palavras dos autores ratificam esse panorama desalentador enfrentado pelo professor. Isso fica evidente em muitas obras, a exemplo de Vicente (2013) que trouxe as queixas referentes às atribulações sentidas pelos docentes, oriundas de uma gestão anterior. Os problemas eram tanto pedagógicos como estruturais e “[...] incluíam vidros quebrados, telhado danificado, corredor sem iluminação, refeitório precário, ventiladores queimados e muita sujeira, especialmente na cozinha, que, segundo relato da diretora geral, tinha larvas no tanque onde eram lavadas as louças” (VICENTE, 2013, p. 28). Com a gestão atual o colégio melhorou muito, mas, apesar disso, há “[...] muitas deficiências de infraestrutura. As salas não são climatizadas, o pátio é pequeno, sem quadra de esportes e sem cobertura. Não existem espaços adequados para o funcionamento de laboratórios e biblioteca, nem auditório para a realização de eventos maiores”. Concordamos com Esteve (1995) quanto ao desânimo que pode afetar o docente, diante de tantas carências e faltas, quando o professor já não crê nas possibilidades de melhorias, sem perspectiva de efetivas e concretas mudanças, ele desanima.

Os professores precisam se adequar e lidar a todo momento com as adversidades, cada vez mais comuns e persistentes nas organizações escolares. O cenário se agrava, as condições pioram e não é sem razão que, inclusive organismos internacionais, reconheçam a necessidade de melhorar as circunstâncias de trabalho e lhes fornecer os meios necessários para trabalharem adequadamente (UNESCO, 1998). Isso se constata no trabalho de Lima (2014, p. 29) em que estão flagrantes as deficiências da instituição escolar: “Encontram-se, em suas dependências,

ventiladores necessitando de reparos e iluminação precária.”. Em sua pesquisa, ela analisou as contribuições da educação musical no enfrentamento das violências numa escola de ensino médio e técnico-profissional. Segundo a autora, a escola também estava em reforma, assim como aquela pesquisada por Pessoa (2016), sem a suspensão das aulas, ou seja, suscetível a todos os conhecidos transtornos que ela suscita, o que deixava os alunos irritados e indisciplinados (LIMA, 2014). Esse cenário contribuía para dificultar ainda mais a prática docente.

Wrege (2017) comparou a incidência de situações de intimidação com a percepção do clima escolar pelos alunos, também identificou, analisou e comparou como os alvos, os autores e os alvos/autores de intimidação percebem o clima escolar em relação aos demais alunos. Para a autora, essa é a realidade de muitas das nossas escolas públicas, pois,

Infelizmente, em muitas instituições brasileiras, há poucos espaços de convivência; há muitas grades, inclusive nos corredores que dão acesso às salas de aula ou ao pátio; as condições dos materiais são precárias ou esses são escassos; o nível de ruídos nos corredores, refeitórios, pátios e nas salas de aula são altos. (WREGE, 2017, p. 219).

Cabe notar que, paradoxalmente, um espaço que deve primar pelo conforto, segurança, salubridade, alegria, aprendizado, motivação e satisfação para os que ali convivem, parece, em certa medida, indicar o oposto, sendo um lugar propício para o sentimento de mal-estar docente.

Oliveira (2015) sondou as relações que podem ser estabelecidas entre as características do trabalho do diretor, as percepções dos professores sobre o clima escolar e o desempenho dos alunos. Em seus resultados, trouxe as dificuldades da organização e da rotina escolar, especialmente em razão da falta de profissionais. Veremos a falta de profissionais em separado, mas é importante pontuar que ela acaba por afetar a rotina escolar e os processos organizacional e administrativo da escola; assim, a ausência docente acaba por dificultar e causar transtorno às condições de trabalho, sobrecarrega seus pares e prejudica o processo de ensino e aprendizagem.

Santos, I. (2016) investigou a contribuição da intervenção da coordenação numa escola com altos índices de violência. Em sua pesquisa, ele constatou as complicadas condições de trabalho docente, especialmente quando se trata da relação com os pais dos alunos, principalmente nos casos da comunicação de casos de indisciplina discente. O dissenso entre pais e professores, tem sido uma constante nos últimos tempos, conforme Esteve (1999).

Quanto às relações interpessoais vivenciadas na escola, as dificuldades entre pares, alerta Esteve (1999, p. 142): “A auto-realização do professor supõe, necessariamente, a inovação educativa e esta é praticamente impossível se não há a comunicação com os colegas.”. Dohms (2016) investigou os graus de Bem-estar Institucional e a percepção das pessoas, de um colégio marista durante a implementação das Matrizes Curriculares Nacionais e o desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento estratégico em 2014. A autora trouxe algumas queixas apresentadas pelos docentes, quanto às condições de trabalho, como exemplo:

[...] falta de acolhimento, respeito e de diálogo entre as pessoas; o individualismo e a impessoalidade; a desorganização, sendo esta muitas vezes atrelada a uma falta de clareza nas ações e acontecimentos que ocorrem na instituição; também a falta de profissionalismo e problemas de relacionamento. (DOHMS, 2016, p. 132).

Aparentemente, também a satisfação e motivação do professor só é possível com um saudável, cortês e claro relacionamento com aqueles que comungam das mesmas dificuldades e que enfrentam os mesmos problemas. Seus pares podem ser grandes aliados para superar essas agruras e vivenciar coesão e cumplicidade de grupo.

Na obra de Castro (2019), abordando a falta de apoio pedagógico, ela explica que a escola em que lecionava ficou aproximadamente dois anos sem coordenação pedagógica. Também relata os impactos da mudança de gestor, pois as reuniões escolares se tornaram escassas, não tinham um objetivo pedagógico e “Havia também muitas broncas coletivas e os professores comentavam que se sentiam trabalhando *sozinhos*.” (CASTRO, 2019, p. 17, grifo da autora). Não foi sem razão que Esteve (1999) apontou a falta de apoio pedagógico. Ele explica que são entraves às práticas profissionais do docente aquelas causadas pela própria organização escolar, como horários, normas internas, regulamentos, a organização do tempo, do espaço. Disso se extrai a importância da cultura escolar, que pode contribuir para um ambiente participativo, bem planejado e organizado, com uma equipe unida e coesa.

Fonseca (2017) averiguou como se estruturou a escola que funciona no Ginásio Experimental Olímpico (RJ) para conciliar a formação acadêmica e esportiva discente e, em sua pesquisa, apontou que o forte corte de recursos impactou na escola. Do seu estudo também emergiu a insatisfação docente com a polivalência²⁸, pois os professores lecionavam disciplinas para as quais não possuíam formação específica, o que lhes exigia maior dedicação, estudo e

²⁸ Conforme a autora, “professores polivalentes lecionam nas áreas de Exatas – Matemática e Ciências e nas áreas de Humanas – Português, História e Geografia. Já as áreas de Educação Física, Artes e Inglês são ministradas por professores especialistas (FONSECA, 2017).

aprofundamento nesses conhecimentos que não dominavam – o que gerava maior exigência a esses professores e desconforto.

Nossos resultados também apontam para o problema da compra de material escolar pelos próprios professores. Esteve (1999) explica que especialmente os professores da escola pública recorrem a essa alternativa, e só a utilizam porque se veem sem a esperança de mudança. Martins (2015) estudou as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho, em uma escola localizada numa região de alta vulnerabilidade social (a qual foi comparada com uma escola de baixo desempenho) e, em sua pesquisa constatou que, na escola de baixo desempenho, para a diversificação pedagógica seria necessário que o próprio professor comprasse os materiais para serem utilizados.

Outro caso foi trazido por Torres (2016), que analisou o Projeto Escola de Tempo Integral, criado pela Secretaria de Educação de São Paulo em 2005. A autora relatou casos de fornecimento de materiais pelos próprios professores. Por exemplo, nas disciplinas de “[...] Artes e de Educação Física [...] segundo conversa informal com a professora de Educação Física, o material utilizado por ela durante as aulas eram particulares.” (TORRES, 2016, p. 114). Enfim, para Esteve (1999), não é só desesperança, mas também constrangimento o sentimento que tais circunstâncias profissionais evocam.

Essa carência de recursos nas escolas tem sido banalizada, já sendo considerada normal e os professores precisam, junto com os gestores barganhar por recursos financeiros para conseguir suprir o mínimo. Vicente (2013) analisou os fatores que geram o êxito da escola, investigando a influência de uma gestão sobre seu desempenho, tanto no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, quanto às relações estabelecidas naquele ambiente. Mostrou, assim como Torres (2016), que quando faltavam recursos, a escola buscava parceria com a comunidade através de trabalho voluntário e por meio de doações ou realização de festas para arrecadação de recursos em benefício da unidade escolar: “Foi por meio de tais arrecadações, por exemplo, que a reforma do refeitório pode ser realizada.” (VICENTE, 2013, p. 30).

É relevante assinalar que consideramos importante e necessária a participação da comunidade junto à escola. No entanto, essa parceria poderia se dar noutro sentido, que não a busca por recursos, porque a escola está sem condições adequadas para funcionar. Essas dificuldades, como dependências inadequadas e ausência de material didático, também estavam presentes na obra de Silva, J. (2016), que investigou se os fatores intraescolares influenciavam o desempenho discente de uma escola estadual. Citando Ranjard (1984), Esteve (1999) aponta que essas adversidades docentes provocam culpa no professor, porque são obstáculos ao seu

êxito, ainda que essas situações não dependam dele, mas de todo um sistema que não se transforma para melhor.

Wiebusch, Korman e Santos (2020, p. 8) explicam que “[...] a infraestrutura, os recursos também são fatores motivacionais importantes. Mas, uma avaliação do cenário atual de precarização dos determinantes materiais, remunerativos e infraestruturas, marca as dinâmicas iminentes da profissão na reprodução de elementos motivacionais”. Alguns autores exemplificam essas considerações citadas, como o trabalho de Canguçu (2015), que analisou o clima escolar, com base na percepção dos alunos do ensino fundamental de escolas da rede pública de ensino de Minas Gerais e sua relação com o desempenho desses alunos. Ela detectou que eram as escolas do grupo de alto desempenho e com clima escolar satisfatório aquelas que apresentavam melhores dependências e estruturas.

Nossos resultados convergem com a literatura, porquanto mostram que esses fatores não são determinantes, mas repercutem fortemente sobre o cotidiano docente, podendo a sua deficiência e/ou ausência ser, a médio ou longo prazo, de acordo com Esteve (1999), fatores propícios para o surgimento do mal-estar docente, pois, como vimos, o docente pode adotar diferentes posturas frente a esses indicadores.

O processo de implantação e desenvolvimento de rodas de diálogo entre professores e gestores de uma escola particular foi descrito e analisado por Zanini (2018). Dentre as inquietações docentes estavam o método de avaliação docente, porque considerava apenas a perspectiva discente. A partir das rodas de diálogos, a pedido dos professores, novo modelo de avaliação docente foi implementado posteriormente. A autora também trouxe o impasse que a paralisação das escolas particulares, gerava, além de tensão e desconforto diante de tal situação, pois os professores dividiam-se entre opiniões favoráveis à paralisação e outros, contra.

Bongiovani (2018 p. 118) coloca que um bom caminho para solucionar conflitos, administrativos e pedagógicos, é “Sentar, discutir, analisar as situações vivenciadas na escola.”. O que vai ao encontro à proposta das rodas de diálogos e podem, ainda, conforme Zanini (2018), estabelecer pontos de equilíbrio entre os docentes e a escola. As condições de trabalho em escolas particulares são distintas das públicas em muitos quesitos. No entanto, deduzimos que inquietações, tensões e ansiedade se fazem presentes em ambas.

As condições de trabalho presenciadas pelos próprios autores do *corpus*, ou pelos professores das suas investigações, estão condizentes com a literatura. Neste quesito emergiu a

diferença de vínculo profissional²⁹ (que mais tarde estará presente também como fator de rotatividade docente). Quanto a essa questão, ressaltamos as diferentes situações que os professores podem vivenciar, haja vista que Esteve (1999) explicitou as diferentes respostas docentes frente aos indicadores primários e secundários. Ou seja, ainda que alguns professores estejam diante de condições favoráveis de trabalho (indicadores primários), podem ser afetados pelo mal-estar advindo pelos indicadores secundários.

Ao considerar a diferença de vínculo profissional - que reflete diferenças salariais, dentre outras- citamos as considerações de Batista e Odélius (1999), que demonstram surpreendentes possibilidades:

O professor não tem entre o seu trabalho e o seu salário uma relação clara entre esforço e consequência. Ele trabalha, dá aula como seu colega, que, apesar de menos esforçado, ganha mais que ele. Ou, então, trabalha e descobre que o professor da turma ao lado, que se dedica mais que ele, se desdobra, leva trabalho para casa, incrivelmente, tem um salário menor que o seu. (BATISTA; ODÉLIUS, 1999, p. 384).

Casos de diferenças de tratamento entre os professores, estavam presentes no trabalho de Gonçalves (2019) que examinou a relação entre clima escolar e qualidade do ensino, no que tange as relações de poder no interior da escola e relatou as diferenças de vínculo:

Os professores efetivos têm direitos diferenciados, visto que são os primeiros a selecionar as turmas que pretendem trabalhar e os dias de trabalho, cabendo aos professores contratados apenas as opções que sobram – as quais são ofertadas a eles quando vão escolher a vaga. (GONÇALVES, 2019, p. 56).

Loukas (2007) explica que a dimensão social do clima escolar retrata as relações interpessoais entre os professores, o tratamento equitativo e justo e o grau de participação nas tomadas de decisão. Aqui, parece-nos que tais relações entre pares, além de desiguais, estão se demonstrando injustas, e os docentes percebem as diferenças de tratamento, podendo ser mais uma razão para o sentimento de desconforto e insatisfação – favoráveis, portanto, ao mal-estar docente.

Averiguamos que a diferença de vínculo também foi flagrante na obra de Leite (2016). Ele perscrutou as percepções dos alunos adolescentes do ensino médio acerca dos estilos de liderança dos seus professores e apontou que os professores contratados não possuem os mesmos direitos trabalhistas que os efetivos. Neste sentido, segundo Ferreira (2017) entre o

²⁹ A diferença de vínculo empregatício docente consta, nesta pesquisa, tanto na subcategoria condições de trabalho quanto na subcategoria absenteísmo porque, além das sérias consequências às condições de trabalho docente, também acaba gerando a rotatividade docente com todas as suas implicações para o ambiente escolar.

professor e a escola há dois tipos de contrato: o psicológico que “[...] representa o conjunto de crenças relativas às obrigações mútuas mantidas pelas partes na relação de trabalho e considera as expectativas dos dois lados envolvidos na relação”, ou seja, professor e escola. O formal refere-se à legalização trabalhista, caracteriza o vínculo entre os sujeitos professor e escola.

Ainda conforme a autora, o contrato psicológico é “[...] constantemente redefinido, pois depende das contribuições dadas pelas partes envolvidas” (FERREIRA, 2017, p. 156). A diferença de tratamento impacta na prática docente e na falta de perspectiva profissional, o que vai ao encontro do entendimento de Ferreira (2017) relativamente às consequências da quebra contratual: “A quebra do contrato psicológico resulta em expectativas não realizadas, perda da confiança e insatisfação no trabalho.” (FERREIRA, 2017, p. 156).

Retomando as condições de trabalho, é relevante reforçar que nosso estudo não afirma que os professores que vivenciaram essas situações padeciam do mal-estar docente, seja em qualquer um dos doze níveis, conforme aponta Esteve (1999). Por outro lado, enquanto indicadores primários do mal-estar docente, eles estavam presentes em todas as obras analisadas. Por conseguinte, a presença de tais indicadores sugere fortemente a possibilidade do surgimento do mal-estar entre os docentes.

Ainda dentre as tantas condições adversas enfrentadas e vividas cotidianamente pelo docente (embora seja tratado em apartado e de modo mais aprofundado), a violência escolar subjaz neste contexto, exigindo muito desse profissional. Evidentemente, ela acaba contribuindo para um clima negativo e tenso. Frente a essa realidade, Santos, F. (2019), que investigou o contexto de uma escola estadual, com foco no registro de atos violentos ocorridos na instituição, observou o clima negativo na escola investigada. Segundo ele isso é um fator de risco para a qualidade de vida escolar e propicia problemas comportamentais, mal-estar, conflitos e violência nesse ambiente. Os professores da sua pesquisa identificaram um clima pesado, conflituoso e cansativo.

Quanto às condições de trabalho em razão da indisciplina discente, tal situação foi apontada por Jacon (2016). A sua pesquisa versou sobre uma experiência de educação em valores com professores como possibilidades de desenvolvimento da autonomia moral e construção de valores, pois havia queixas em razão dos prejuízos causados pela indisciplina discente, como a inviabilização da prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem que os docentes se propunham a realizar. Estamos de acordo com Dohms, Stobäus e Mosquera (2012) para os quais o mal-estar docente surge, dentre outros fatores, em

razão da indisciplina discente, que além de perturbar o clima da classe, acaba por contribuir para o estresse e desgaste docente.

Mas, diante de tantas situações desalentadoras, encontramos obras que trouxeram experiências favoráveis à docência, com ambiente propício ao bem-estar, que congregavam um clima positivo, advindo da dimensão física e acadêmica (LOUKAS, 2004). Souza (2017) examinou se clima escolar influencia a incidência de *bullying* nas relações entre pares e dentre os resultados, ele apontou que “O ambiente físico agradável e seguro aos alunos e professores e demais membros da escola influencia na redução de processos de *bullying*, além de impulsionar o clima escolar positivo.” (SOUZA, 2017, p. 25).

Aguiar (2018) avaliou as variáveis internas que podem influenciar o desempenho escolar, e que estão diretamente relacionadas aos resultados dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de matemática e afirmou: "A estrutura física da escola é outro fator intraescolar que pode influenciar o clima escolar e conseqüentemente o desempenho dos alunos, pois um ambiente confortável e agradável tem o poder de acolher as pessoas com mais eficiência." (AGUIAR, 2018, p. 60). Ou seja, é possível (e, algumas vezes, necessário) modificar a cultura escolar. Transformar, para melhor a infraestrutura, por exemplo, dentre outros aspectos internos à organização escolar e que são passíveis de mudança. Segundo Libâneo (2004, p. 108): “Isso significa que a direção da escola pode promover a criação de uma cultura organizacional, de um clima favorável de relações de confiança como condições para melhor funcionamento da organização.”.

Araújo (2013) reforçou a necessidade de espaços escolares alegres, agradáveis, iluminados e ventilados para o bom funcionamento escolar, além de equipamentos necessários a uma boa aprendizagem, como os laboratórios de Ciências, Matemática, Informática, Biblioteca e outros que se fizerem necessários conforme a oferta de vagas e cursos que a escola oferecer. Neste sentido, compreendemos o quanto um ambiente escolar, com infraestrutura agradável e adequada, com espaços salubres, iluminados e ventilados, como coloca o autor, podem ser, em alguma medida, o antídoto para o mal-estar docente.

Vale ressaltar que diante deste cenário repleto de dificuldades, há escolas, tanto públicas como particulares, com infraestrutura adequada, com excelentes condições de trabalho e de relações interpessoais e com professores resilientes, resistentes e dispostos a superar toda e qualquer dificuldade - seja estrutural ou de relacionamento. Neste sentido, relembremos que vimos aqueles fatores de terceira ordem apresentados por Fossatti, Guths e Sarmiento (2013) e

também as diferentes posições docentes frente a tais circunstâncias negativas – são os professores que respondem positivamente às dificuldades e condições encontradas.

Há professores, os quais, diante de todo o cenário desajustado, de um trabalho fragmentado e tão deficiente, ainda se reinventam. São aqueles que Esteve (1999, p. 102) considera satisfeitos com a escolha profissional, ainda que diante de tais adversidades, pois “[...] há também professores felizes e eficientes. Homens e mulheres que se auto-realizam trabalhando no magistério, que souberam elaborar respostas efetivas e integradas ante o aumento de exigências e a enorme transformação a que se viu submetida a profissão docente”. Esses são aqueles profissionais que, mesmo diante dos fatores primários e secundários do mal-estar docente, respondem positivamente a essas adversidades e vicissitudes que, às vezes, encontram-se nas organizações escolares.

4.2.2 *Violência nas instituições escolares*

Outra análise suscitada por este estudo deu-se relacionada à violência nas instituições escolares, pois, além de prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, propicia cansaço e desgaste ao docente que precisa lidar com mais essa situação adversa. Neste sentido, Esteve (1999) coloca a violência escolar como um dos indicadores primários do mal-estar docente, diretamente relacionado à prática docente, haja vista o seu forte impacto sobre o professor.

Assim, trazemos um panorama sobre o tema, a partir dos autores do *corpus*, os quais apresentaram as experiências vivenciadas por si, ou seus pares ou ainda pelos professores que participaram de suas pesquisas. Independentemente da fonte, aqui constatamos que a violência na/da/e contra a escola se fez presente em vinte e uma obras. Isso nos sugere que, nessas circunstâncias de exercício da docência, o mal-estar docente pode estar sendo vivenciado por esses profissionais.

Quanto à violência nas instituições escolares, por certo

[...] não deveria acontecer nenhum tipo de agressão física ou verbal na escola contra qualquer pessoa, ainda mais contra professores. Toda violência deve ser claramente rechaçada. Mas é preciso dar a devida dimensão ao problema, porque tais dados aumentam a percepção do professor de que, a qualquer momento, ele será a próxima vítima da violência, contribuindo para agravar os sentimentos de insegurança, medo e *stress*. (VINHA; NUNES, 2020, p. 6).

No estudo de Guedes (2017) a indisciplina discente e desacatos aos docentes estavam presentes no livro de registro de ocorrências escolar. As agressões verbais, físicas e psicológicas

também constavam nesse instrumento. Silva, M. (2016) trouxe o caso de uma professora agredida duas vezes por um aluno e que precisou ser escoltada pela Polícia Militar. Essa mesma professora, conforme a autora, apontou as dificuldades na carreira causadas pela violência escolar. Esteve (1999, p. 54) afirma que: “No plano real, o problema da violência é minoritário, isolado e esporádico.”, pois, no seu entendimento, as agressões físicas são de difícil quantificação, “[...] mas com importante efeito sobre a constituição desse emaranhado psicológico ao qual se referiu como “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999, p. 55, grifo do autor). Isso demonstra que, ainda que seja apenas um professor agredido fisicamente por um aluno, as consequências psicológicas para si e seus pares são muito mais severas e repercutem negativamente, contribuindo para o mal-estar docente.

Santos, I. (2016) relatou casos de brigas, consumo e venda de drogas, ameaças aos professores, devido à avaliação e às repreensões. Em razão dessas ameaças, constatou o clima intimidador que se instalava na escola. Ele aponta que alguns alunos relatam a facilidade de comprar uma arma, o que, no seu entendimento, retrata a familiaridade dos alunos com o mundo do crime. Nesse sentido, é pertinente dizer que Reguillo (2019) traz um dado alarmante e carente de reflexão. 50% dos jovens latino-americanos vivem em precariedade, objetiva e subjetiva. A maioria deles abandonam a escola e, os trabalhos que lhes cabem são insalubres, perigosos, sujos e de morte (criminalidade). Para Reguillo (2019), vivemos numa crise social descomunal, carente de empatia, sem nenhuma compreensão dos jovens. Por isso, conforme a autora, é urgente a necessidade de se pensar sistematicamente, entendendo que a escola desempenha um papel fundamental para a vida da criança e do jovem.

Santos, F. (2019) considera que a violência escolar só traz para esse ambiente a violência social presente no nosso cotidiano. O sentimento de insegurança e desconfiança se amplia nesse espaço, levando à diminuição da qualidade dessa instituição e do próprio clima escolar. O autor aponta a reincidência dos alunos e casos pontuais, na escola investigada, e que muitas vezes a Polícia militar foi chamada para intervir. No mesmo sentido, Araújo (2013) sinalizou casos pontuais de indisciplina grave e conflitos com a lei. Andrade (2018) e Guedes (2017) também trouxeram casos de indisciplina grave e, em alguns, a polícia militar e o conselho tutelar foram acionados. Os principais episódios trazidos por eles são as agressões físicas e verbais, uso de álcool e drogas no recinto escolar.

Quanto a esses jovens e crianças que se encontram cometendo tais atos indisciplinares e/ou violentos precisamos refletir séria e profundamente, pois o que se tem visto em nossa sociedade, relativo a esses indivíduos, é o trabalho infantil, a exploração sexual, o abandono

pelos pais, a falta de perspectiva, de esperança, de amor e de carinho. Essas poucas crianças e adolescentes que ainda conseguem escapar dessas condições e ingressar na escola, podem ou não, nela permanecer. Muitas vezes é a escola, o único lugar que esses seres têm por lar: como pais, os professores; como irmãos, os colegas. Há que se considerar esses aspectos afetivos exercidos entre membros da escola. Porém, muitas crianças e adolescentes a ela não chegam ou dela fogem. Por razões desconhecidas e motivos de toda ordem, a escola é deixada para trás.

Conforme Pires, Sarmiento e Drummond (2018), dentre outras razões, a evasão escolar se dá em razão de que as crianças e adolescentes procuram obter renda para si e/ou sua família e porque não acreditam que suas vidas possam melhorar por meio da educação. Esses jovens, agora o foco está especificadamente neles, muitas vezes entram para associações criminosas que já estão cientes das suas fragilidades e aspectos emocionais e sociais (PIRES; SARMENTO; DRUMMOND, 2018), ou seja, são “trabalhadores” ideais para o crime.

Quando os jovens alunos estão no cumprimento das medidas socioeducativas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê a escolarização e profissionalização, como medidas pedagógicas. Contudo, isso está longe de se realizar de forma efetiva. Há despreparo dos professores/gestores e ausência de diálogo nas escolas a respeito de como melhor recepcioná-los, auxiliá-los pedagogicamente, reinseri-los no grupo escolar. Talvez, especialmente, por falta de reconhecer a importância, necessidade e urgência do assunto. Reinserção escolar é um tema urgente e necessário, especialmente para nós educadores, que somos um dos atores desse processo e, por vezes, referência para esses jovens.

Quanto aos reflexos de tamanha desordem social, Torres (2016) explica que a escola por ela investigada deixou de atender o ensino médio e o EJA³⁰ em razão da depredação, violência, tráfico e consumo de drogas no interior da escola no horário desses alunos. Os eventos que ela relata são os conflitos e agressões físicas e verbais entre as crianças, xingamentos, chutes e brigas frequentes. Frente a isso, os professores ameaçavam chamar a direção e os pais. Estas situações geravam um clima desagradável na sala de aula, deixando o ambiente menos acolhedor e mais estressante, tanto para os alunos, quanto para os professores. “Os professores, muitas vezes, demonstravam sinais de cansaço, desmotivação e descontentamento com as condições de trabalho e falta de autoridade.” (TORRES, 2016, p. 156).

Isso posto, consideramos as contribuições de Gasparetto (2008), para quem os conflitos sinalizam um clima desagradável; no entanto, indicadores de um clima saudável são: envolvimento das pessoas com o trabalho, a participação das pessoas na organização, a

³⁰ Educação de Jovens e Adultos.

confiança nos gestores, relacionamento fácil entre as pessoas. Esses últimos indicam um bom ambiente, um clima organizacional adequado e satisfatório (GASPARETTO, 2008). Presenciar essas situações e contorná-las é algo que requer esforço, exige bom senso e postura docente, por outro lado, muita energia, em razão da tensão vivenciada, essas situações, como vimos, são propícias ao estresse.

Lacerda (2014) relatou casos de alunos que quebravam as cadeiras e arrancavam lascas para se agredirem mutuamente, brigas também estavam presentes na obra de Soares (2018). Martins (2015) explicou que, na escola de baixo desempenho, a indisciplina era generalizada, prejudicando, assim, o processo de ensino. Nela, em razão das discussões e brigas entre alunos dentro da sala de aula, os professores acabavam perdendo a paciência e gritando com eles. Sanches (2015) explica que por isso “[...] observamos professores que desgastados com essa situação, envolvem-se em discussões e embates com os alunos, sendo que nem sempre encontram o apoio necessário das lideranças escolares ou dos familiares dos alunos para enfrentarem tais questões.” (SANCHES, 2015, p. 31). Isso demonstra a falta de apoio vivenciada pelo docente e converge com os ensinamentos de Esteve (1999).

O *bullying*³¹ entre os alunos traz repercussões à prática docente, pois o professor precisa lidar com os alunos que praticam, os que sofrem e os que observam o fenômeno. Tudo isso proporciona mais tensão, estresse e desmotivação ao docente frente a tais situações. As relações entre alunos e professores, de acordo com Baptista (2018) e Souza (2017) acabam se desgastando, em razão do tempo, esforço e atrito. Souza (2017) constatou em sua pesquisa quantitativa que regras claramente estabelecidas na escola propicia diminuição da violência. Também observou que, na relação aluno e professor, a pouca proximidade desses dois indivíduos favorece o *bullying*.

Ainda referente ao *bullying*, Canguçu (2015) trouxe a importância de combatê-lo, para a melhoria da qualidade do ambiente escolar. Segundo a autora: “Infelizmente, a disseminação do *bullying* nas nossas escolas é um fato que denuncia a presença da violência no ambiente escolar.” (CANGUÇU, 2015, s/p.). Sem dúvida alguma, a presença da violência no ambiente escolar agrava ainda mais as difíceis situações da docência. Batista e Pinto (1999) observam

³¹ A definição do fenômeno consta na nota 12, por isso aqui apresentamos os personagens típicos desse fenômeno de forma a esclarecer o leitor. Pois, como dito, o professor pode presenciar o *bullying* cometido ou sofrido por estes personagens: o agressor, a vítima e os espectadores e, de acordo com Lopes Neto (2005 *apud* SOUZA, 2017) o agressor é aquele que comete o *bullying* e para esse autor, há além dos três personagens típicos, também os defensores das vítimas, que não gostam dos agressores e nem de tal violência. A vítima é o indivíduo que sofre a agressão; os espectadores presenciam, podendo ser, ativos, neutros ou passivos. Os ativos incentivam a agressão; os neutros são indiferentes quando diante desses episódios e os passivos ficam amedrontados diante do evento (SILVA 2010 *apud* SOUZA, 2017).

que: “Do ponto de vista de cada educador a violência será mais um aspecto que se configura sua realidade de trabalho, tornando-a mais difícil ainda.” (BATISTA; PINTO, 1999, p. 351).

Não foi sem razão que Esteve (1999) colocou o fenômeno da violência dentro da categoria de indicadores primários, pois, além de prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, vai gerar um clima escolar negativo, com desconforto, insatisfação e desalento. Não apenas aos docentes, mas a toda a comunidade escolar, sem falar das sérias consequências do risco de vida para os discentes que podem até desenvolver risco de suicídio em razão da violência sofrida. É realmente um cenário preocupante e precisamos estar atentos a isso.

Gonçalves (2019) observou a insatisfação docente em razão dos atos de indisciplina discente e das sanções aos alunos. Para os professores da sua pesquisa, as sanções aplicadas pela escola são leves, frente à gravidade de seus atos. Isso nos remete aos ensinamentos de Abramovay e Rua (2003), pois eles alertam quanto ao risco de as punições serem banalizadas. Casos de conflitos e indisciplina em sala de aula e as ameaças de suspensão aos alunos por parte dos professores foram trazidos por Oliveira (2015), frente a esse tipo de comportamento docente, possivelmente “Esses alunos acreditam que o professor tem implicância com eles, que os docentes gritam mais com eles do que os demais alunos e que são mais ameaçados com notas baixas.” (VINHA; NUNES, 2020, p. 7).

Por outro lado, essas ameaças geralmente não são efetivas e acabam mostrando que os professores estão “[...] despreparados e inseguros para lidar com os conflitos interpessoais, consideram a administração das situações conflituosas entre os estudantes algo desviante da função de professor” (VINHA *et al.*, 2016, p. 100). Na perspectiva dos autores, cabe sim ao professor administrar essas questões, e estamos de acordo, mas por outro lado, isso exige demais dele, e poucas vezes é apoiado ou recebe respaldo da direção quanto à forma de gerenciar esses conflitos. Vimos que ele recebe pouco apoio por parte da gestão da escola e dos pais dos alunos, na verdade, da sociedade em si.

Pereira (2016) considera que o trabalho docente é prejudicado em razão da violência na escola. Conforme o autor: “Nas entrevistas realizadas com os professores, pudemos verificar que a indisciplina e a violência no interior da escola foram apontadas como sendo um implicador para o desenvolvimento do trabalho do professor.”. Nossa posição é convergente com a do autor, especialmente porque compreendemos as escolas como complexas organizações sociais que também “[...] constituem um território pleno de significados [...]. As unidades [escolares] constituem um lugar de múltiplas relações, que ultrapassam a esfera dos processos de ensino e aprendizagem” (SPOSITO; TARÁBOLA, 2017, p. 16).

O clima escolar negativo propicia violência e estresse, segundo Moro (2018). Comungamos do seu entendimento, porque reconhecemos a sua implicação sobre toda a escola e “Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. O clima, portanto, é um fator crítico para a saúde e para a eficácia da escola.” (VINHA *et al.*, 2016, p. 101-102). Ou seja, se o clima negativo leva a isso, o clima positivo pode levar à harmonia e ao bem-estar dos membros da escola.

Quanto ao entorno escolar, quando é violento também impacta na escola, de acordo com Fonseca (2017) e Pessoa (2016). Essa última autora relatou que o bairro da escola investigada tinha alto índice de violência entre os adolescentes e tráfico de drogas. Também apontou que a mídia destacava as violências ocorridas na escola, propagando um sentimento de insegurança nesse espaço. O que converge com a literatura, porquanto Esteve (1999) explica que, no plano psicológico do docente, a violência imprime muito mais força. Essa insegurança se traduz pelo medo que muitas vezes o docente diz que sente para ir trabalhar, pois o seu ambiente de trabalho não é mais considerado acolhedor ou seguro. Isso traz sérias implicações que vão repercutir depois no absenteísmo e rotatividade docente, pois o professor vai estar em busca da escola mais agradável e segura para trabalhar. Se ficar naquela com clima de intranquilidade e insegurança, possivelmente buscará formas dela se ausentar.

A violência contra a escola foi trazida por Lacerda (2014) e a escola investigada já sofrera arrombamentos, furtos e depredações, seus alunos são indisciplinados e violentos -levando a uma desmotivação docente, em razão do descaso das famílias desses alunos. Exemplos semelhantes foram trazidos por Santos, F. (2019), como fogo nas cortinas, pichação nas paredes, danos a portas e portões, quebra de mesas e cadeiras. Essa forma de violência, na concepção de Esteve (1999), às vezes está relacionada a casos de vingança dos próprios alunos.

Abramovay e Rua (2003) asseveram que pesquisas americanas associaram violência contra a escola ao autoritarismo dos gestores, ou à indiferença e omissão dos mesmos. Além disso, ela também foi associada à falta de recepção dos gestores e professores, à alta rotatividade docente e às punições aplicadas pela escola. Consideramos que é possível contornar essas situações ao promover ambiente alegre, receptivo, com normas e regras claras, elaboradas com a participação de todos, para isso é preciso mudar a cultura escolar – o que não é fácil, mas, às vezes, necessário.

Exemplos de violência da escola, especialmente contra os jovens do ensino médio foi apresentada por Lima (2014, p. 12) como “[...] imposição de normas autoritárias, punições, falta

de diálogo, desinteresse por parte das(os) gestoras(es) escolares pelos desejos, práticas e expectativas dos jovens, predominando a concepção de que esses são problemáticos [...]”. Os embates e tensões ficam mais acirrados na juventude. A escola acaba sendo palco para tais situações porque congrega sob o seu teto diferentes entendimentos e experiências, tanto discente, quanto docente, o que aclara o debate.

Compreendemos que há a necessidade de reconhecer o que há por trás do comportamento desses jovens, suas vulnerabilidades, seus sentimentos. Lembramos que, por vezes, estão sendo violentados no próprio ambiente familiar, que deveria ser o lugar seguro e acolhedor. No entanto, tamanhas são as adversidades vividas pelos docentes, e temos discutido sobre isso ao longo dessas páginas que, parece-nos, falta-lhes força para enfrentar e lutar pelo seu próprio bem-estar, então precisamos ter parcimônia e não estabelecer um apressado julgamento do docente frente a suas “dificuldades com os discentes”.

Os professores, em razão de todas as circunstâncias adversas que enfrentam, podem não saber administrar tudo isso, e a qualidade de seu relacionamento com o aluno fica comprometida. Propiciar um ambiente agradável, pacífico e justo, parece ser o mais acertado porque “Um ambiente autoritário, inconsistente ou omissivo favorece reações agressivas, desavenças e sentimentos de injustiça e de desrespeito ou, então, pode promover a formação de sujeitos fadados à submissão e ao conformismo.” (VINHA *et al.*, 2016, p. 100).

Relativamente à violência nas escolas, trazemos um outro ponto que merece reflexão, pois, Bongiovani (2018) elucida que o papel da escola mudou e acreditamos que principalmente que em razão do advento da Internet. Esta propiciou tantas “distrações” bem mais interessantes do que as aulas. O que representa, podemos dizer, mais um grande desafio ao docente, que precisa empregar mais criatividade, didática e esforço para atingir os alunos. Nesse sentido, a autora continua: “Para essas crianças, a escola não se apresenta como um local de estimulação e aprendizagem, muito menos busca de informação e conhecimento, isso elas encontram nas mais variadas formas nos meios eletrônicos.” (BONGIOVANI, 2018, p. 67).

Tendo em vista que a escola parece um local de pouco estímulo para o processo de ensino e aprendizagem, haja vista a carência de recursos, de toda ordem que o professor enfrenta no seu cotidiano, como ele vai conseguir “competir” com a Internet? Especialmente quando pensamos nas muitas das nossas escolas públicas que, como vimos, nem infraestrutura salubre e adequada possui. Nesse sentido, questionamo-nos se um currículo repleto de Artes e Humanidades, como propõe Nussbaum (2015), não seria uma boa estratégia para enfrentar o desinteresse discente.

Concordamos com essa autora e nos posicionamos a favor de um ambiente harmônico, salubre e saudável para todos os participantes da comunidade escolar. Deixamos claro que não somos desfavoráveis ao que a Internet propicia, com toda a riqueza de suas ferramentas, muitas, inclusive, utilizadas em sala de aula, propiciadas pelos AVAs³². Como, por exemplo, a gamificação do ensino³³ e o próprio letramento digital, que parece ser uma tendência.³⁴ Apenas apontamos para o fato de que, por vezes, o aluno, sem ser despertado para a riqueza do aprendizado em sala de aula, desvia-se integralmente desse ambiente pedagógico e da escola. Também se distancia de seus colegas e de seus professores e do seu próprio aprendizado e dos valores que lhe são compartilhados.

Diante disso, explicam Batista e Pinto (1999) que educar é muito mais do que ministrar um conteúdo, mas é também enfrentar questões éticas e morais, que por vezes nem são vistas como violentas. Segundo os autores: “Os episódios recorrentes de violência introduzem na “realidade do trabalho” das escolas elementos dramaticamente novos, com múltiplos desdobramentos que vão além do aceitável desse tipo de prática do ponto de vista ético-moral e cívico.” (BATISTA; PINTO, 1999, p. 351, grifo dos autores).

Lembramos que a pesquisa de Lima (2014) investigou as contribuições da educação musical no enfrentamento da violência. Nesse sentido, a autora considerou a necessidade da construção da Cultura da paz nas escolas, e de uma mudança do cenário violento atual, em busca de harmonia entre docentes e discentes. Ela apontou que:

Na concepção dos professores, a presença da dimensão artística contribui no enfrentamento das violências, por ocupar o tempo ocioso dos alunos, revelar talentos que podem ser trabalhados dentro da escolar, elevar a autoestima dos educandos, contribuir no processo ensino aprendizagem e melhorar a convivência entre os pares. A boa relação dos jovens com a escola possibilita maior envolvimento nas atividades organizadas escolares. [...]. Constata-se, nos resultados da referida pesquisa, que os gestores, professores e os estudantes atestam que as aulas de piano e violão são contributos para o exercício da Cultura da Paz, através da qual transformam os espaços e suas histórias de vida, canalizando as oportunidades para a superação das suas próprias vulnerabilidades. Nesse sentido, a educação musical é o elemento condutor

³² Ambientes Virtuais de Aprendizagem ou simplesmente AVA – do inglês *Virtual Learning Environment* (VLE) – é uma expressão usada para tratar de um ambiente digital integrado, que possibilita a interação e a comunicação entre professores, tutores e estudantes (e outros agentes da chamada Educação a Distância).

³³ O termo em português gamificação (também conhecido como ludificação) vem do inglês *gamification* e está relacionado com o uso de jogos digitais e seus elementos na resolução de problemas do mundo real. Isto quer dizer que a gamificação pode ser entendida como método, prática ou sistema baseado em jogos digitais com sua aplicação fora do cenário dos *games*. Seu foco é ajudar o indivíduo no alcance de um determinado objetivo ou na resolução de problemas, além de proporcionar uma experiência de aprendizagem individual e/ou coletiva (RIBEIRO; CORRÊA, 2021).

³⁴ A expressão letramento digital refere-se às práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais, como aqueles propiciados pelos computadores ou por dispositivos móveis, tais como *smartphones* e *tablets*, ou outros equipamentos como terminais de banco e eletrodomésticos com interface digital (RIBEIRO; CORRÊA, 2021).

dessa metamorfose juvenil, nela cabem todas as juventudes e as mais variadas composições de artes. (LIMA, 2014, p. 85-86).

Referente a isso, estamos de acordo com Nussbaum (2015) para quem as artes precisam e podem continuar nas escolas, sem que isso seja muito caro (e dizer que elas custam caro é um discurso bem comum – explica a autora). Ela também explica que as crianças adoram cantar e dançar, contar e ler histórias. Música, dança, desenho e teatro não precisam de altos custos para sua promoção, e são justamente aquilo que, muitas vezes, proporciona motivação às crianças, jovens e adultos para irem à escola, proporcionam formas positivas de relacionamentos entre si e esforço dedicado à aprendizagem; sem contar que contribuem para enfrentar a violência.

Jacon (2016) explica que a indisciplina discente e a violência ocorrem em razão da ausência de valores morais e ela acredita que um ambiente escolar mais participativo, com a prática e vivência desses valores, pode reverter este quadro. Relacionando a Cultura da Paz e os valores morais como possibilidades de educação para a harmonia intraescolar, trazemos as contribuições de Abramovay (2002, p. 84), com as quais concordamos plenamente:

Escolas organizadas, bem cuidadas, com regras claras de comportamento, com segurança no seu exterior e interior, onde existe um clima de entendimento, valorização dos alunos e dos professores, diálogo, sentimento de pertencimento e poder de negociação entre os diferentes atores podem mudar situações críticas.

O que sugere que, tanto o ensino da Cultura da Paz, quanto de valores morais possam ser boas estratégias para isso. Ademais, segundo Abramovay (2002), a escola poderia manter vínculos com a comunidade, abrir as escolas nos finais de semana para eventos sociais, culturais e esportivos, para a autora, ela poderia contar com a participação ativa dos responsáveis dos alunos. Isso tudo poderia ser boas tentativas para novamente tornar as escolas espaços mais seguros e respeitados por todos.

4.2.3 O esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor

Não é novidade a presença deste indicador primário em muitas de nossas organizações escolares, nesta dissertação identificamos dez obras que exemplificam a realidade vivenciada cotidianamente pelos nossos docentes.

Aguiar (2018) relatou que o desempenho discente é afetado negativamente em razão da “[...] carga horária excessiva da maioria dos entrevistados, visto que trabalham em duas ou mais escolas, o que pode causar um desgaste acentuado nos sujeitos envolvidos”. Logo, parece-nos

que o desempenho discente está diretamente relacionado ao bem-estar docente. Andrade (2018) relatou que, assumiu trinta e seis aulas de matemática na escola. O que é um número bem expressivo para um único professor, o que nos leva a crer que a qualidade do processo ensino e aprendizagem fica comprometido. Ao longo do tempo multiplicaram-se as tarefas desempenhadas pelos docentes. O tempo tornou-se algo cobiçado, e, levando em conta o caráter competitivo da nossa sociedade atual, a ansiedade aumentou especialmente o estresse. (DOHMS; STOBÄUS; MOSQUERA, 2012).

Alguns dos professores investigados por Dohms (2016) relataram que trabalhavam além da carga horária contratada, em razão dos muitos planejamentos e da organização necessária na escola. Também apontaram a confecção de materiais para trabalhar em aula com os alunos, além das tarefas de elaborar atividades para eles e fazer a correção dos trabalhos. O trabalho docente é levado para casa, sua atividade se prolonga para além muros escolares. Possivelmente isso acabe influenciando-o negativamente, haja vista que ele não dispõe de um tempo para se desligar da rotina escolar e retomá-la no dia seguinte.

A insatisfação trazida pelos docentes na pesquisa de Fonseca (2017) relacionava-se à alta demanda de trabalho. Segundo a autora: “Os professores ressaltaram em seus depoimentos a sobrecarga imposta pelo tempo destinado ao planejamento, elaboração de materiais, correção de avaliações, lançamento de notas e conteúdos no sistema, entre outras atribuições, ao terem que dar conta de diversas disciplinas.” (FONSECA, 2017, p. 111). Lacerda (2014, p. 13) relata o que a motivou a desenvolver a sua pesquisa: “Um indicativo para esta análise foi o clima desfavorável percebido no ambiente escolar, através dos relatos de desânimo, insatisfação, frustração, esgotamento e até mesmo de tristeza entre seus profissionais.”. Assim “Ser professor, na contemporaneidade, é um grande desafio, pois, mesmo com formação e experiência, muitos profissionais acabam se abalando com as circunstâncias externas, que comprometem o trabalho e a vida.” (WIEBUSCH; KORMAN; SANTOS, 2020, p. 12).

Também Esteve (1995) explica que vários professores da sua investigação identificaram a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades que se têm acumulado sobre o professor como causa fundamental do seu esgotamento. Ou seja, o esgotamento e a acumulação de exigências, não o comprometem apenas profissionalmente, mas pessoalmente também, haja vista que não podem ser cindidas.

Ainda conforme o autor, um fator propício para o esgotamento docente é o acompanhamento de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e, a esse respeito, Pessoa (2016) comenta que sua pesquisa ocorreu numa escola de campo, da qual, nos períodos de

plântio e colheitas das monoculturas, os alunos se ausentam para acompanhar os pais nessas tarefas. Frente a isso “[...]soma-se a quantidade reduzida de alunos de uma determinada região que, em muitos casos, obriga o gestor a formar turmas ‘multicicladas’, ou seja, classes com alunos de vários anos de um ciclo na mesma sala” (PESSOA, 2016, p. 118). Isso nos remete aos ensinamentos de Libâneo (2004), para quem a cultura regional e local, afetam a escola, e isso é flagrante na cultura escolar que vai se desenvolver na escola.

Jacon (2016) constata que a adesão docente ao ensino de projetos não é unânime, haja vista que “[...] os professores encontram-se esgotados diante das diversas cobranças e de um currículo a cumprir” (JACON, 2016, p. 181). Tendo em vista que o professor precisa seguir as normativas que lhe são impostas, concordamos que a complexidade do trabalho docente aumenta a sua burocracia, intensificam-se as condições desgastantes e inadequadas (SANCHES, 2015).

Leite (2016) abordou rapidamente a síndrome de *burnout*, a qual, segundo Esteve (1999), pode ou não estar associada ao esgotamento docente. O desempenho e a saúde docente são comprometidos por ela, por isso os estudos a seu respeito são importantes. Para o autor: “Essa preocupação deve-se ao fato de que o sofrimento do indivíduo acarreta consequências para o seu estado de saúde e prejudica seu desempenho profissional.” (LEITE, 2016, p. 36).

O esgotamento docente traz consequências para a relação entre o aluno e a sua liderança³⁵ em sala, podendo ser negligente, permissivo, autoritário ou autoritativo, conforme pontuamos em nota (LEITE, 2016). Ou seja, o seu comportamento em sala e a sua relação com o aluno serão muito influenciadas pelo esgotamento docente. Nesse sentido as relações entre os membros da escola e suas representações e expectativas são, até certo ponto, determinadas pelo tipo de estrutura organizacional adotada pela escola. Caso elas destoem das representações e expectativas dos professores com o trabalho, isso vai afetar o seu grau de envolvimento com o trabalho e a sua realização profissional (LAPO; BUENO, 2003).

Para Leite (2016) preparar aulas, organizar atividades pedagógicas, corrigir provas, atender os pais, e outras atividades desenvolvidas pelos professores, implicam que a maioria

³⁵ Conforme Leite (2016) quando o estilo de liderança docente é permissivo (aqui, por questão de síntese, simplesmente faremos a referência a professor permissivo), ele não se importa com regra e limites e nem monitora o comportamento discente. Sua preocupação é com a satisfação do aluno, é presente no professor ingênuo e naquele com baixa autoestima, que teme ser criticado por pais e alunos. O professor autoritário valoriza a autoridade, a ordem e a estrutura tradicional da escola, exige a obediência e o cumprimento das regras por parte dos alunos, ainda que eles não as compreendam. O professor negligente não estabelece nem regras nem limites aos alunos, nem acompanha o comportamento dos mesmos, também não estabelece uma relação afetiva com eles. O professor autoritativo estabelece limites e regras claras e coerentes, também monitora o comportamento discente, com afetividade. Ele procura estimular o aspecto físico, cognitivo, afetivo e social discente.

deles “[...] ministra, aproximadamente, 26 aulas semanais, o que corresponde a trabalhar, em média, com 13 classes (considerando duas aulas por classe), com 40 alunos cada uma, totalizando, aproximadamente, 520 alunos atendidos, semanalmente, por esse profissional” (LEITE, 2016, p. 127).

Segundo Leite (2016), essa carga horária é extenuante e diferenciada dos demais trabalhadores formais, sem contar as diferenças salariais. Tais considerações vão ao encontro de Bongiovani (2018, p. 56) para quem “[...] o trabalho realizado em situações estressantes, carga horária extensiva, classes superlotadas, levam o professor ao estresse extremo, sob o risco efetivo de adquirir a Síndrome de *Burnout*”.

Lembramos que Soares (2018) investigou o clima do recreio, e ela explicou que as professoras responsáveis por observar os alunos durante esse momento “[...] tinham uma sobrecarga de responsabilidade, pois sempre ficava apenas uma delas por dia no pátio, onde deveria haver mais gente nessa função, uma vez que o pátio é muito grande e as crianças ficam espalhadas de forma que apenas uma pessoa não consegue ver todas elas”. Isso tornava o intervalo escolar um momento estressante. Esteve (1995) expõe que, para além das aulas, são funções atribuídas ao docente as tarefas de vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. O que significa que o rol de exigências docente acaba sendo extenso e muito diversificado.

Zanini (2018) elucida a ampliação do trabalho docente, como a competência para trabalhar com as novas tecnologias da educação, a constante atualização, a necessidade de formação e capacitação contínuas, acaba por retratar um “[...] professor altamente atarefado, cansado e que procura, no diálogo com os pares, encontrar um espaço no qual seja legítimo colocar suas solicitações e apresentar as soluções para um problema que é comum entre os docentes de qualquer nível educacional, em diferentes escolas” (ZANINI, 2018, p. 66).

Por isso a autora acredita na importância das rodas de diálogo, como forma de amenizar esse contexto conturbado. Por outro lado, ela aponta que, quanto às escusas docentes para não participarem de tais espaços, os professores consideram que essa prática ultrapassa a sala de aula. Entretanto, a participação nesses espaços poderia ser vista, e estamos de acordo, como uma oportunidade de legitimá-los, proporcionar confiança docente nesse processo e uma maior adesão a esses momentos de diálogo.

Enfim, trazemos um trecho da reflexão de Dohms (2016, p. 68) o qual sintetiza e apresenta o complexo e, em certa medida, incompreensível contexto docente:

As instituições de ensino, por intermédio de seus representantes, possuem um discurso que abrange as mudanças e inovações com vistas no mundo globalizado e suas

constantes mudanças, mas na grande maioria são resistentes a essas transformações. Apesar dos discursos sempre muito motivadores e pretensiosos, evidenciamos diariamente que no sistema educacional atual, e infelizmente grande parte dele, apresenta mais reflexos de cunho negativo do que positivo. Aqui, podemos lembrar alguns desses como: o mal-estar dos docentes, o burnout, a indisciplina discente, o bullying entre os estudantes, desvalorização da docência por parte da sociedade, a violência nas salas de aula, a falta de recursos humanos e materiais, entre tantos outros que tem sido tema de diversas investigações. Além desses fatores, também pode-se observar um decréscimo no número de inscritos nas seleções para os cursos de Licenciatura, o que demonstra o desinteresse pela profissão docente. Tudo o que até aqui foi dito não diz respeito apenas a fenômenos isolados ou regionais ou ainda nacionais, mas trata-se de fenômenos comprovados internacionalmente em pesquisas com reconhecimento acadêmico.

Diante do exposto, a crítica da autora ratifica que muitos professores são afetados pelo mal-estar docente, causado pelo esgotamento e acúmulo de exigências, além de recursos materiais e condições de trabalho precários e violência escolar. Ou seja, frente a esses indicadores, muitos docentes encontram-se num cenário predominantemente negativo, sem expectativa de mudanças e com condições propícias ao desenvolvimento do mal-estar docente.

A presença dos indicadores primários do mal-estar docente segundo Esteve (1999) foi muito representativa, ainda que o *corpus* seja bastante diversificado, pois as obras foram defendidas em diferentes universidades, investigaram distintos membros escolares, utilizaram abordagens metodológicas variadas, foram defendidas em diferentes anos (2013 a 2019) e desenvolveram diferentes perspectivas de suas problemáticas. Isso é deveras significativo, indica a necessidade e urgência de se repensar, com muita seriedade, as organizações escolares, não apenas considerando esses indicadores propostos pelo autor, mas também sob a perspectiva da cultura e do clima escolar, pois ambos incidem direta ou indiretamente sobre a ação docente, podendo ser causa de mal-estar ou bem-estar docente.

Enfim, à guisa de conclusão desta seção, lembramos que, ainda que os autores dessas obras não tenham abordado diretamente o mal-estar docente, eles trazem importantes considerações a seu respeito quando investigaram o clima escolar, seja ao caracterizar a escola investigada, ao trazer os relatos de seus pares ou ao dissertar sobre a sua própria experiência.

Nesta seção, nosso foco foi cumprir o objetivo específico: descrever os indicadores primários do mal-estar docente identificados em estudos sobre o clima escolar. Apresentamos, a seguir, as discussões a respeito das suas consequências que puderam ser identificadas nessas pesquisas e que nos sugerem a presença do mal-estar docente nas organizações escolares, investigadas pelos autores que analisaram o clima escolar.

4.3 As consequências do mal-estar docente

Nesta seção, analisamos as consequências do mal-estar docente identificadas nas dissertações e teses sobre o clima escolar. O Quadro 7 facilita a visualização dos achados, nele apresentamos essa categoria e as suas subcategorias.

Quadro 7– Consequências do mal-estar docente e suas subcategorias

CATEGORIA			
CONSEQUÊNCIAS DO MAL-ESTAR DOCENTE PRESENTES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS			
SUBCATEGORIAS			
AUTORES	AT	RN	DP
A1 Aguiar (2018)	X		
A2 Andrade (2018)	X		
A3 Araújo (2013)	X		
A4 Baptista (2018)			
A5 Canguçu (2015)			
A6 Castro (2019)	X	X	
A7 Dohms (2016)	X		X
A8 Fonseca (2017)	X		
A9Gonçalves (2019)	X	X	
A10 Guedes (2017)			
A11 Jacon (2016)	X		
A12 Lacerda (2014)	X		
A13 Leite (2016)		X	
A14 Lima (2014)			
A15 Martins (2015)	X		
A16 Moro (2018)		X	
A17 Oliveira (2015)	X		X
A18 Pereira (2016)			X
A19 Pessoa (2016)	X		
A20 Santos, F (2019)	X		
A21 Santos, I. (2016)			
A22 Silva, J. (2016)	X		X
A23 Silva, M. (2016)		X	X
A24 Soares (2018)			
A25 Souza (2017)			
A26 Torres (2016)	X	X	X
A27 Vicente (2013)	X		
A28 Wrege (2017)			
A29 Zanini (2018)		X	
Total	16	7	6

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Nota 1: X- Indica a categoria e a subcategoria presentes na unidade de contexto;

Nota 2: AT- Absentismo trabalhista e o abandono da profissão docente; RN – Repercussões negativas da prática docente sobre a saúde dos profissionais; DP - Doenças dos professores.

Tomando por base o que foi apresentado no Quadro 7, constatamos que a subcategoria absentismo trabalhista e abandono da profissão docente está presente em dezesseis obras, sete

obras trouxeram aspectos das repercussões negativas sobre a prática docente e, seis delas fizeram referência às doenças dos professores. Ou seja, embora nenhuma das produções tenha investigado especificamente sobre o mal-estar docente, os seus autores retrataram, em maior ou menor grau, as suas consequências.

4.3.1 Absenteísmo trabalhista e o abandono da profissão docente

O absenteísmo é uma das formas de aliviar a tensão e se distanciar da escola e dos alunos, por um tempo para se “recompôr” do estresse vivenciado cotidianamente no exercício da docência. Além disso, ele é uma das consequências graves do mal-estar docente, que traz sérios prejuízos para a Educação (ESTEVE, 1999). Ele foi identificado em dezesseis obras e nossos resultados trazem as suas consequências para a escola: “Entre as demandas da direção e da coordenação escolar, ficou evidente a frequência dos problemas causados na rotina escolar pelo excesso de absenteísmo de professores.” (OLIVEIRA, 2015).

Nesse mesmo sentido, para a autora, “Um dos principais problemas da escola é a falta de professores, tanto as faltas esporádicas (como foi assinalado) quanto a inexistência de professores para algumas turmas/disciplinas.” (OLIVEIRA, 2015, p. 183, grifo da autora). O absenteísmo pode ser um indicador de apatia ou desinteresse pelo trabalho, pela desmotivação pessoal e até falta de responsabilidade por não se sentir reconhecido ou valorizado (GASPARETTO, 2008).

Ferreira (2017) explica que o absenteísmo pode estar ligado à insatisfação com o trabalho, doenças ocupacionais e outros motivos que merecem ser investigados pela organização. A autora também explica o absenteísmo pode ser uma forma da pessoa:

[...] se afastar de situações indesejáveis, tais como condições de trabalho, natureza da supervisão, estilos de liderança, participação na tomada de decisões e relacionamentos. Normalmente as principais causas do absenteísmo são doenças (comprovadas ou não), razões diversas de origem familiar, atrasos, faltas, dificuldades e problemas financeiros, problemas de transporte, baixa motivação para trabalhar, supervisão precária da chefia, políticas inadequadas da organização, entre outras. (FERREIRA, 2017, p. 63, grifo da autora).

Em síntese, a falta do professor, seja por absentismo, transferência, pedidos de licenças e até mesmo abandono docente permeava alguns trabalhos. Neste excerto por exemplo, além da ausência do docente, outros profissionais também parecem ser escassos: “Além dos problemas estruturais já citados anteriormente, existia também a carência de recursos humanos (professores, coordenador pedagógico, secretário escolar) [...]” (VICENTE, 2013). Trazemos

outro fragmento: “A escola já perdeu bons professores de Matemática e Física em decorrência dos baixos salários, pois os mesmos prestaram concursos em outras áreas e migraram para outras atividades mais rentáveis.” (ARAÚJO, 2013).

Inversamente, podemos inferir que a baixa rotatividade auxilia no aumento do desempenho escolar e propicia um clima escolar positivo, como indica Canguçu (2015), pois os resultados de sua pesquisa explicavam que o baixo absenteísmo docente está presente nas escolas de alto desempenho e com clima escolar satisfatório.

Os pedidos de transferência também apareceram na obra de Santos, F. (2019): “Somente durante o ano de 2017, 19 professores desistiram de suas designações na Escola Estadual [...], ainda no transcorrer do ano, e se transferiram para outras escolas.”. Ao ausentar-se, o professor busca, indireta e inconscientemente, não adoecer, no entanto, ele não resolve o seu problema diante do desgaste que a docência, por vezes, acaba acarretando. Enfim, disso se constata que realmente, não é sem razão que Esteve (1999) alerta para o abandono, em razão das carências graves no que está relacionado ao trabalho docente nas escolas.

Especificamente o abandono/desistência docente é trazido pelos autores Castro (2019), Dohms (2016), Jacon (2016), Torres (2016) e Santos, F. (2019). Esse excerto mostra a baixa adesão aos cursos de Licenciatura, que a autora falava e apresentamos na seção anterior e que corrobora com as considerações do autor de referência:

De fato, a profissão docente é uma das mais desvalorizadas, e isso repercute na baixa adesão pelos cursos de licenciatura em nível de graduação. Mesmo quando as pessoas se sentem vocacionadas ou inclinadas a seguir uma área da docência, logo optam por seguir outras profissões ou são incentivados (a família possui uma grande influência) a buscarem outras opções de cursos. (DOHMS, 2016).

Castro (2019, p. 13) traz a sua própria experiência: “Esta pesquisa nasceu a partir das dificuldades encontradas em minha trajetória profissional e do fato de que eu mesma desisti da sala de aula.”. Logo, caso o professor perceba que não há compensação em permanecer na instituição/profissão, não haverá empenho de sua parte em ali permanecer, ou seja se ele reconhece como inválida essa relação, isso poderá levar ao abandono. E, em razão disso, ele vai determinar o estabelecimento ou não de vínculos com discentes e seus pares e as condições presentes neste momento de avaliação de ficar ou sair (LAPO; BUENO, 2003).

Ainda no que se refere à ausência do professor, de um modo geral, foi curioso a presença (ou ausência), do professor auxiliar/eventual nos trabalhos que abordaram o assunto e sugeriram esse profissional nas escolas, como forma de amenizar as consequências sofridas pelos alunos e pela escola em si, devido à ausência docente. Vejamos os trechos abaixo:

[...] na EBD, não se evidenciou a existência (atual ou passada) do professor auxiliar, pois, de acordo com alunos e professores, a escola não conta e, ainda, que não se lembram da escola ter contado, com o trabalho de professores auxiliares. (MARTINS, 2015, p. 150, grifo do autor).

Atualmente, a Escola [...] perfazendo um total de dez turmas, sob a responsabilidade de trinta e três funcionários, sendo eles: quinze professores, oito monitores, uma pedagoga, uma professora eventual, uma auxiliar técnica de secretaria e seis auxiliares de serviço público. (PESSOA, 2016, p. 79).

No suporte e desenvolvimento pedagógico, a escola tem em seu quadro de servidores uma professora para Ensino do Uso da Biblioteca e uma professora eventual (para a substituição de professores em breves afastamentos). (LACERDA, 2014, p. 21, grifo da autora).

Percebeu-se também, durante a pesquisa de campo, o grande número de faltas dos professores. Por conta disso, e por não contar com professor eventual para substituir as aulas, foi possível observar a dinâmica da escola para suprir tal deficiência: algumas vezes, professores da manhã, com disponibilidade de horário, eram chamados para substituições no período da tarde. (TORRES, 2016, p. 135).

Percebe-se que os autores do *corpus* são favoráveis à presença desses profissionais nas escolas. Mas precisamos, também, refletir sobre a sua forma de integrá-los. Primeiramente seria importante criar uma cultura de respeito, recepção, acolhimento e consideração para com esse profissional, de modo que se reconheça a sua importância e não se criem motivos para nenhum tipo de discriminação, caso haja diferença de vínculo. Dizemos isso porque não necessariamente o professor eventual precisa ser um professor contratado, poderia ser um professor efetivo que desempenhasse tal função.

Em segundo lugar, deve-se ter parcimônia e muita reflexão e planejamento da forma que acontecerá a substituição. Pode numa escola haver muito mais professores licenciados, por motivo de saúde inclusive, e o número de professores eventuais não ser o suficiente para suprir as ausências. Por lógica, há toda uma organização, tanto a nível de Secretarias de Estado ou Municipais, quanto da equipe de gestão da própria escola para que isso seja feito da melhor forma possível.

A importância da criação de um clima favorável e do incentivo para que todas as pessoas da equipe escolar se envolvam com a escola é trazida por Libâneo (2004). O autor também sugere que a direção da escola promova a criação de uma cultura organizacional, de um clima favorável, de relações de confiança, como condições para melhor funcionamento da organização. Do nosso ponto de vista, quando favorável o clima na escola, o professor se dispõe a continuar o seu trabalho e a realizá-lo bem.

A rotatividade apareceu intrinsecamente relacionada ao absentismo trabalhista, pois está fortemente associada à necessidade de suprir a falta desses professores que se ausentam. Assim, as transferências, a desistência e a rotatividade emergiram:

A disciplina de História, por exemplo, teve seis docentes diferentes ao longo do ano. Essa rotatividade docente acarreta em interrupção no trabalho durante o ano letivo, falta de docentes, até a contratação do substituto, rompimento dos laços afetivos (professor-aluno e aluno-professor) e a não continuidade das ações realizadas pelo professor que ministrava as aulas, pois essas “vão embora” junto com o profissional. Em relação ao processo de ensino, a rotatividade docente também interfere no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. (SANTOS, F., 2019, grifo do autor).

Falamos que retomariamos as questões de diferença de vínculo empregatício entre os docentes, e essa distinção se dá porque ela está relacionada à rotatividade docente, que acaba gerando. Nesse sentido, é marcante nesses trabalhos a diferença de vínculo entre os professores contratados e os efetivos. Sendo que os primeiros possuem um vínculo precário com a instituição, e acabam atuando em diferentes escolas, conforme a necessidade da Secretaria (Municipal e Estadual), a depender do caso.

Esses professores contratados, é importante pontuar, não possuem as mesmas vantagens e respaldos legais que os professores efetivos. Haja vista que há, numa mesma escola, professores efetivos e contratados trabalhando juntos. Os efetivos com garantia de direitos trabalhistas de forma mais efetiva, mas os contratados não, conforme se confirma no trecho:

A rotatividade dos docentes tende a acarretar quebra pedagógica e dificuldades na sequência dos trabalhos apresentados nos Projetos Político Pedagógicos das escolas e implica também uma “insegurança” entre os professores, já que não eles têm garantia de empregabilidade nem de escola de preferência. (GONÇALVES, 2019).

Entendemos que a rotatividade como consequência do mal-estar docente é tão nociva quanto ao absentismo, e quase nenhuma escola dispõe de professores extras para suprir as ausências. Ao final, o maior prejudicado é o aluno, especialmente em razão do rompimento da relação entre o professor e o aluno. E mais, este instituto desestabiliza a cultura escolar: “A constante troca de profissionais dificulta o estabelecimento de uma cultura escolar que funcione, já que essa cultura é construída no cotidiano do corpo docente e discente que compõe o espaço. Isso não acontece do dia para noite nem em apenas um ano.” (GONÇALVES, 2019).

Curiosamente, a baixa rotatividade, ou sua inexistência, é trazida nos trabalhos de Aguiar (2018), Fonseca (2017), Silva, J. (2016), Andrade (2018). Nesse quesito, os autores apresentam as consequências positivas, ao trabalho e à escola. Embora não tenhamos abordado aqui as

escolas de alto desempenho, são elas que apresentam baixa rotatividade, afirmando o quanto é salutar para as escolas que os professores estejam em sala, trabalhando efetivamente. Para ilustrar, trazemos os trechos das obras dos autores a começar por Aguiar (2018), que trouxe uma experiência de sucesso, de uma escola com bons resultados nas avaliações externas e premiações na Obmep³⁶. De acordo com o autor, nessa escola “[...] a maioria dos professores é concursada, o que estabelece um baixo rodízio dos docentes, fortalecendo o envolvimento com a proposta pedagógica da escola.” (AGUIAR, 2018, p. 100).

Outro exemplo é trazido por Andrade (2018, p. 69) “Nesse contexto, a escola apresenta pouca rotatividade de professores, o que é um fator pouco comum nas escolas mineiras. Pelo relato dos professores, atuar em apenas uma escola, possibilita uma dedicação total à escola.” Silva, J. (2016) também vai nos apontar que “A escola não tem enfrentado o problema da rotatividade de professores, o que é relativamente comum nas escolas públicas.”. (SILVA, J., 2016, p. 104).

Enfim, um último excerto traz as considerações de Fonseca (2017) “Da mesma forma, percebemos que [...] os professores estavam satisfeitos em trabalhar na unidade escolar analisada e que a rotatividade docente não foi exacerbada no ano em que a pesquisa foi realizada.”. (FONSECA, 2017, p. 87) Nesse último fragmento é flagrante a relação entre a satisfação com o trabalho na escola e a baixa rotatividade, e neste sentido, Gasparetto (2008) considera que um bom clima organizacional contribui para a diminuição da rotatividade nas organizações.

Enfim, parece-nos que é necessário, urgente e importante buscar formas de garantir um ambiente agradável, adequado e propício ao bem-estar docente, do contrário, é alta a possibilidade de o mal-estar se instalar, trazendo consigo suas consequências danosas – como a rotatividade, com todos os impactos profundos, desagradáveis e sérios que ela ocasiona.

4.3.2 Repercussões negativas da prática docente sobre a saúde do profissional

Relativamente às repercussões negativas à saúde docente, os autores apontam desmotivação, insatisfação, desânimo e, até mesmo, tristeza do professor ao exercer a docência.

Em maior ou menor grau, essas consequências do mal-estar docente estavam presentes em sete produções que analisamos. A exemplo de Gonçalves (2019):

³⁶ Olimpíada Brasileira da Matemática das Escolas Públicas.

A forma como a escola organiza os horários e as distribuições das turmas implica uma relação de poder, pois ela provém de escolhas que contaram com a intervenção da diretora, alteraram a dinâmica da escola e geraram insatisfações de professores que não se sentiram contemplados com as mudanças. Portanto, a organização é um ponto sensível, que gera conflitos de interesses e insatisfação. (GONÇALVES, 2019, p. 61).

Os resultados da pesquisa de Moro (2018) mostraram que a maior insatisfação docente advém da maneira pela qual a escola e a família se relacionam. As principais pressões enfrentadas pelos professores são a falta de recursos, as agressões dos alunos para consigo e entre eles, falta de apoio da família, desvalorização do ensino, desmotivação dos alunos, dificuldades de relacionamento com os discentes e com os outros docentes, a elevada carga de trabalho levado para ser realizado em casa (DOHMS; STOBÄUS; MOSQUERA, 2012).

Zanini (2018) trouxe as reivindicações feitas nas rodas de diálogo e explica que elas são caracterizadas como: “[...] uma insatisfação, algo que incomoda o docente; são queixas difusas, que podem ser do âmbito profissional ou pessoal.”. E acrescenta que elas surgem “[...] quando o profissional não se sente ouvido, quando é preterido, esquecido ou não atendido em alguma instância, seja na relação com os colegas, com os alunos ou com a Instituição.” (ZANINI, 2018, p. 62).

No texto de Torres (2016) “Os professores, muitas vezes, demonstravam sinais de cansaço, desmotivação e descontentamento com as condições de trabalho e falta de autoridade.”. Ferreira (2017, p. 117) explica que a insatisfação no trabalho pode levar ao absenteísmo e à rotatividade e além disso ocasionar “[...] doenças como estresse, problemas de coração, pressão e úlceras, tudo isso devido a tensão e pressão do ambiente de trabalho, que podem gerar elevados gastos com assistência médica nas organizações.”.

Castro (2019, p. 19) confessa que desistiu da docência e explica: “Percebi que fui me tornando triste também. O ideal de tornar a escola um local agradável para todos, que eu sabia ser possível, principalmente por minha experiência em meus primeiros anos na docência, estava morrendo.”. Bongiovani (2018, p. 139) explica que esse desencanto docente: “[...] também tem relação a problemas encontrados na rotina diária, na relação que estabelece com seus colegas de trabalho, nas relações estabelecidas entre seus alunos, familiares e equipe gestora da escola.”.

A baixa implicação retrata o esquema de implicação-inibição e de rotinização que vai ser utilizado pelo professor que não se sente satisfeito e nem motivado com o seu trabalho; ela também é utilizada como forma de enfrentar o mal-estar docente. Essa atitude docente também ocorre porque, modificou-se a expectativa em relação à educação, reduziu-se o apoio que a escola e seus professores recebiam por parte dos pais e da comunidade e modificou-se o *status*

social do magistério. A docência não é mais uma atividade de prestígio e valorizada (BASTOS, 2018).

Entendemos que, usando, às vezes, inconscientemente, de tal mecanismo, o professor se torna, muitas vezes, insensível às necessidades do aluno - cumpre o que é extremamente necessário para permanecer com o vínculo empregatício, mas sua satisfação e realização já está distante demais da afetividade, mesmo que minimamente necessária, à prática docente. O professor, quanto à baixa implicação: “Limita-se a chegar à escola, dar sua aula, termo comumente usado no meio escolar e ir embora.” (LEITE, 2016, p. 47).

Além de diminuir a qualidade da educação, entendemos que a utilização desse mecanismo reduz a motivação daqueles professores que continuam, os quais observam a desmotivação e não-implicação de seus pares. Isso pode gerar um sentimento de injustiça e a tendência ao aumento da insatisfação aos que, apesar disso, se empenham e se dedicam ao ensino e ao aluno. Quanto à rotinização, ela também sinaliza uma indiferença docente:

Durante o intervalo do recreio e na saída da aula era a mesma rotina, não foi observado nenhuma manifestação de afetividade e troca que pudesse compreender que a relação entre professores/as e alunos/as fosse mais efetivamente humana além do cumprimento das disciplinas da matriz curricular de cada período. (SILVA, M. 2016).

Sendo assim, esse professor exerce a docência com o mínimo de esforço, encarando-a como um meio de ganhar a vida, porque não se compromete ou se envolve com ela, nem com os alunos; em razão disso alguns se tornam autoritários e outros negligentes, como forma de não se implicar com o trabalho que realiza. (ESTEVE, 1999). A esse respeito, o que nos chamou muito a atenção, outro trecho da obra de Silva, M. (2016). Ela explica que as crianças que sofrem violência doméstica:

[...] são tratadas pelos/as professores/as com indiferença, seja para limitar a sua ação da sala de aula e dessa forma não se envolver, seja por desconhecer as formas legais de encaminhamentos ou por não construir a reciprocidade na relação com o outro, não percebendo a escola como parte do seu mundo. (SILVA, M., 2016, p. 98).

Estamos de acordo com as colocações de Esteve (1999) que citando Blase (1982), explica que quando o docente diminui a sua implicação aumenta a possibilidade de ele desenvolver a síndrome de *burnout*, além disso, para o autor, nesse caso o docente deixa de se importar com o que seus alunos vivenciam. Isso ficou muito claro nos trechos acima.

4.3.3 Doenças dos professores

No Quadro 7 constatamos que as doenças dos professores apareceram em seis produções. Possivelmente porque pouco se relacionam com o clima escolar, haja vista que o professor adoentado se retira da escola, pelo período necessário para a sua recuperação e depois retorna, caso isso seja indicado. Do contrário, acaba aposentando-se por motivo de doença. Então, percebemos que o professor nestas condições está pouco presente, ou totalmente ausente da sala de aula. Exceto, como vimos, o professor readaptado, o qual retorna à escola, sob condições especiais.

Foi apontado que, em decorrência das doenças, os professores podem exercer outras atividades, fora da sala de aula, esse instituto da readaptação foi trazido pelos autores, especialmente quando descreviam a escola, no que toca ao quadro profissional: “A equipe de gestão é composta pela gestora, pelo pedagogo e por dois professores readaptados, um em cada turno, que auxiliam em diversas atividades de apoio aos professores, biblioteca e ambiente de mídias.” (SILVA, J., 2016).

Ainda neste sentido, Torres (2016) explica que o reforço escolar era desenvolvido por um docente nessas condições: “A sala também era utilizada pela professora readaptada, que fazia reforço com alguns alunos da escola [...]” (TORRES, 2016). Um último exemplo: “Cada unidade conta também com secretário (s), inspetor (es) e professores readaptados (professores que foram afastados da sala de aula mas não aposentados, que desempenham funções diversas na escola).” (OLIVEIRA, 2015).

Seja a readaptação motivada por doenças físicas ou mentais, o mais importante que podemos considerar é o respeito a esse professor. Adoecer não foi escolha sua. Cabe, no nosso entendimento, diante dessa situação, um diagnóstico de quais atividades ele pode melhor desempenhar, que o deixe satisfeito e motivado com o seu trabalho. Porque ele continua trabalhando, de uma forma ou de outra ele pode contribuir com os alunos, ou com seus pares, ou com a escola e com o ensino.

Quanto ao acolhimento justo e respeitoso desse docente readaptado, a escola pode escolher fazê-lo ou não. Quanto a nossa posição, entendemos que a escolha acertada é a primeira delas; pois, Loukas (2001) elucida que há ambientes escolares amigáveis e apoiadores, o que seria o mais adequado neste momento de necessidade docente; no entanto, como coloca a autora, o clima escolar também pode se revelar excludente ou hostil. Podemos refletir sobre a possibilidade de transformar a cultura escolar e apoiar esse professor que retorna à escola sob

essa nova condição. Consideramos importante uma cultura de inclusão do docente readaptado, a qual pode se manifestar num clima agradável, respeitoso, confiável e inclusivo.

Vimos que Stobäus, Mosquera e Santos (2007) afirmam que o mal-estar docente é uma doença social, causadora das doenças pessoais, seguindo esta lógica, conforme Bastos (2009, p. 49) “[...] a manifestação do adoecimento pode se caracterizar como um sintoma do mal-estar na profissão docente [...]”.

A saúde/doença docente foi mencionada por seis autores, como dissemos. Relativamente ao assunto nos nossos resultados, consideramos que alguns autores trouxeram questões bem interessantes e reveladoras, conforme os seguintes fragmentos: “Sobre as dificuldades enfrentadas em decorrência das faltas dos professores, a Diretora Adjunta da Escola comenta que há muita licença médica de professor e que não há um dia em que não tenha, pelo menos, um professor de licença [...]” (OLIVEIRA, 2015).

Ainda referente ao tema, Silva, M. (2016): “Para realização das entrevistas foram necessárias várias idas à Escola Municipal [...] e, por diversas vezes, as entrevistas foram remarcadas em virtude das atividades pedagógicas dos/as professores/as e/ou por problemas de saúde deles/as ou de seus familiares.” (SILVA, M., 2016). Na pesquisa de Torres (2016, p. 128): “A professora da Oficina Atividades Esportivas e Motoras teve um grave problema de saúde e precisou afastar-se de seu cargo de junho até o final do ano letivo.”.

Percebemos as dificuldades de lidar com o número significativo das doenças dos professores. Sejam elas oriundas ou não do mal-estar docente, comprometem demasiadamente a rotina, a organização da escola, afetam os alunos, dificultam o trabalho dos gestores que precisam remanejar os professores presentes para não deixar os alunos sem aula, e, por lógica, desestabiliza o clima escolar.

As doenças afastam, por períodos variados, o docente da sala de aula. Às vezes isso não traz sérias implicações, mas podem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem e também levar à diminuição da qualidade do ensino, haja vista que afeta o ambiente escolar. Pereira (2016) explica que três professores não poderiam participar da sua pesquisa porque entraram em licença médica.

A pesquisa de Campos (2018) retratou a gravidade do absentéismo e trouxe dados que merecem reflexão e vão ao encontro dos resultados da nossa pesquisa. A autora explica que:

Não se pode extirpar a dimensão humana do absentéismo. Partindo dessas reflexões, devemos ter cautela com os números – 555.087 horas de aula deixaram de ser dadas

– para podermos enfrentar o desafio de criarmos um parâmetro para o IA³⁷ e o para IG³⁸ que esteja adequado a mensurar o trabalho docente respeitando suas especificidades e sua natureza como trabalho de interação humana. (CAMPOS, 2018, p. 276).

Quando o professor não está cotidianamente em sala de aula, rompe-se o vínculo professor-aluno, por vezes os colegas se sobrecarregam porque precisarão assumir essa turma, e as consequências não param aí. Dito de outro modo, o ambiente de trabalho pode afastar o docente da sala, pelas razões já ditas e exploradas pela literatura. Outras, alheias à vontade do docente, mas independentemente disso, implicam rebaixamento da qualidade do ensino e prejuízo aos alunos. Não é sem razão que Dohms (2016, p. 23) alerta: “A saúde docente deve ser levada em consideração, visto que é uma das profissões que mais vem sofrendo com a desvalorização social, acúmulo de tarefas, indisciplina discente, baixos salários, e outros fatores que vem sendo evidenciados no resultado de diversas pesquisas.”.

Dentre tantos danos, especialmente para a relação aluno/professor e ensino e aprendizagem, o absenteísmo, seja como forma de se defender do mal-estar, seja ele advindo por motivo de outras doenças, o certo que ele traz altos custos para os órgãos públicos, conforme alerta Bongiovani (2018, p. 135-136): “Também causa prejuízo aos cofres públicos, que precisam pagar dois profissionais ao mesmo tempo: um afastado por motivo de doença, e o efetivo que desempenha a função.”.

Logo, parece que buscar e encontrar soluções para combater o mal-estar docente é a saída para resolver muitas dessas consequências nefastas que ele perpetua. Em síntese, intervir sobre os indicadores primários pode ser uma pista para quebrar esse sistema proposto por Esteve (1999) e as repercussões negativas que ele traz em seu bojo.

Nesta seção, buscamos cumprir o nosso último objetivo específico: descrever as consequências do mal-estar docente presentes em estudos sobre o clima escolar. A seguir, nossas considerações finais, que apresentam os principais pontos desta dissertação, as suas contribuições e as possibilidades para futuras pesquisas.

³⁷ Índice de absenteísmo.

³⁸ Índice de gravidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, trazemos inicialmente uma breve explicação para lembrar, resumidamente, os principais pontos que se encontram nesta dissertação sobre o mal-estar docente. Posteriormente, apontamos as possíveis contribuições desse estudo para o campo científico da Educação e sugestões de pesquisas futuras.

Neste recorte bibliográfico, a nível de mestrado acadêmico em Educação, buscamos descrever os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente identificados em estudos sobre o clima escolar. Ao contextualizar esta dissertação, expusemos que o mal-estar docente espregueira as organizações escolares e que muitas entidades nacionais e internacionais têm se esforçado no enfrentamento desse fenômeno educacional, a exemplo da CNTE e da UNESCO.

Uma pesquisa científica não se faz sem um propósito. À vista disso, apontamos as justificativas para a realização desta pesquisa, qual a problemática nos inquietava, e os objetivos geral e específicos que buscávamos atingir. Esse foi o nosso ponto de partida. Em seguida, procedemos à explicação do referencial teórico, que ancora o nosso estudo, pois buscamos clareza teórico-conceitual, a qual distingue termos e conceitos; ao final, coube-nos a análise das obras que foram selecionadas e que contribuíram para a consecução da nossa investigação.

A presente pesquisa pousou o seu olhar para dentro das organizações escolares, buscando identificar quais indicadores primários do mal-estar docente nelas se faziam presentes em estudos sobre o clima escolar. E dentro delas mesmas, investigou a presença de suas consequências. Para isso, apoiou-se, especialmente, em Esteve (1999). Paralelamente, para compreender melhor o universo da escola, trouxe as contribuições de autores a respeito de organizações, cultura e clima escolar.

Ao investigar o mal-estar docente em dois repositórios de trabalhos científicos averiguamos que os autores das dissertações e teses que tratavam a respeito do assunto não se detinham em abordar, ou mesmo se aprofundar, nos indicadores do mal-estar docente conforme Esteve (1999). Embora esses autores apresentassem muitas outras importantes questões investigativas a respeito do conceito, não focavam nesses aspectos. Dada esta carência, julgamos necessária uma pesquisa que se detivesse a eles, pois, de acordo com Esteve (1999), quatro diferentes posturas docentes são tomadas a partir deles. Uma delas, inclusive, sendo o desenvolvimento do mal-estar docente em diferentes níveis. Diante disso, consideramos a importância deste estudo para o campo da Educação.

As escolas são sistemas organizacionais abertos, que afetam e são afetados por um ambiente maior, elas são, portanto, organizações dinâmicas e complexas que necessitam de diferentes tipos de recursos para realizar os processos organizacionais e pedagógicos e assim cumprir a sua finalidade que é a formação discente. (ARANHA, 1996; MAXIMIANO, 2000; LIBÂNEO, 2004; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017). Elas possuem aspectos formais e informais e internos e externos. Podem atuar mais fortemente sobre os formais e internos, ou seja, possuem um certo grau de autonomia, que precisa ser exercida de forma equitativa e justa para com todos os membros da escola.

Embora nossa investigação não tenha focado especificamente sobre as estreitas relações entre clima escolar e mal-estar docente, eles relacionam-se fortemente, e mais, interferem um no outro. Se as variáveis/dimensões do clima podem ser alteradas, o podem ser para melhor. O estudo desenvolvido nesta dissertação, leva-nos à convicção de que as dimensões do clima escolar podem ser manipuladas. E, ainda que os fatores de terceira ordem propostos por Fossatti, Guths e Sarmiento (2013) sejam significativos e possam (talvez, devam) ser levados em conta, reafirmamos que é mais provável que o mal-estar docente esteja presente nas escolas com dimensões do clima escolar desfavoráveis do que o oposto.

Infraestrutura escolar adequada, salubre, espaços adequados e suficientes ao conforto do aluno e do professor, levam-nos a crer que são fatores, aliás, indicadores (tomando por empréstimo a denominação de Esteve), de que ao contrário de mal-estar docente, seja o sentimento de bem-estar despertado no docente quando frente a circunstâncias favoráveis e satisfatórias.

O mal-estar não é desenvolvido intencionalmente pelo professor. Mas pode ser causado pelo descaso com as organizações escolares e pela conjunção dos fatores primários e secundários, como sugere Esteve (1999). Ele tem causas multifatoriais e suas repercussões psicológicas niveladas. É preciso deixar claro o alerta de não se julgar apressadamente o docente, porque suas condições de trabalho são delicadas, a violência é uma constante nas escolas e as exigências que lhe são feitas estão cada vez maiores. Tantas adversidades tornam a profissão cada vez mais desafiadora para o docente. (WIEBUSCH; KORMAN; SANTOS, 2020).

Quanto a esses aspectos, nos resultados dessa pesquisa sobressaem as condições de trabalho, as quais se mostram precárias e desalentadoras. Os resultados parecem apontar que se a equipe gestora não se mobiliza para angariar recursos para sanar essas dificuldades, inclusive estruturais, e os professores, discentes e comunidades não se juntam a essa causa, parece que

não serão os responsáveis pelos órgãos do sistema educacional que o farão. Na verdade, nossos resultados apontaram que muitas escolas não possuem autonomia financeira suficiente para conseguir ou gerir os próprios recursos. Acabam por depender do que lhes é destinado, sendo-lhes suficiente ou não.

As condições de trabalho em muitas das nossas organizações escolares são precárias (WIEBUSCH; KORMAN; SANTOS, 2020). Elas apresentam uma infraestrutura inapropriada, insuficiente e/ou indevida. Além disso, muitas delas dispõem de espaços inadequados, insalubres, com pátios pequenos, gradeados e inadaptados ao bem-estar de alunos e professores, ao processo de ensino e aprendizagem e de boa convivência. A falta de biblioteca, brinquedoteca, laboratórios e outros espaços e/ou ambientes para a realização de uma segura, eficiente e necessária prática pedagógica, infelizmente, é uma realidade nas organizações escolares.

As salas de professores, às vezes, pequenas, sem computador, têm se mostrado inadequadas, desconfortáveis e pobres de recursos, tanto tecnológicos quanto infra estruturais, revelando-se ineficientes e ineficazes para cumprir o propósito educativo, parecem ser manifestações dos indicadores primários nas escolas, propícios ao mal-estar docente. As reformas constantes e ampliações (embora necessárias) são realizadas em pleno ano letivo e causam desconforto, irritação, cansaço e um ambiente altamente insalubre para professores e alunos. A falta de limpeza e de manutenção nas escolas impactam no exercício docente. Os escassos espaços adequados, seguros e salubre para a recreação discente são apontados como causadores de um certo desconforto docente para com a organização escolar.

Espaços improvisados e malconservados, escolas com mofo, odor desagradável e sujeira em diversos de seus espaços, pintura desgastadas nas paredes do prédio desafiam o equilíbrio docente; também retratam a precariedade em que se encontram muitas das nossas escolas. Entretanto, parece-nos que já não causam indignação e nem surpreendem os seus próprios membros e comunidade escolar. O que nos surpreende é que em meio a tudo isso, realmente, há escolas que conseguem atingir seus objetivos, formar bem os seus alunos, enquanto cidadãos aptos ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Mas em número insuficiente para fazer descer o prato da balança dos fatores positivos da escola e conseguir fazer uma diferença social.

A difícil e contraditória relação entre familiares e professores foi detectada neste estudo, demonstrando que ela leva a um prejuízo ao desenvolvimento de uma educação eficaz, haja vista que não há consenso entre a família e o professor (ESTEVE, 1999). Também a pouca comunicação entre os pares, a falta de respeito e acolhimento dos novos professores que chegam

à instituição, a falta de clareza na escola e de profissionalismo foram apontados como dificuldades que precisam ser enfrentadas ao longo do exercício docente, especialmente quanto à diferença de vínculo trabalhista que implica, aparentemente, problemas de relacionamento e diferentes posições para com a escola, seu trabalho e com o aluno. Essas questões dos modelos políticos e simbólicas subjazem no imenso contexto das organizações escolares (NÓVOA, 1999). No entanto elas não estão emergentes e visíveis, mas consolidadas nas raízes da cultura escolar, sem reconhecer tais modelos, a visão da escola fica muito reduzida.

A falta de apoio pedagógico é mais um dos entraves à realização da prática docente. Isso dificulta enormemente a realização do seu trabalho. Além da carência de profissionais que poderiam auxiliá-lo nesse quesito, por vezes, ele precisa adquirir com seus próprios (e, às vezes, poucos) recursos os materiais e instrumentos para realizar bem o seu trabalho (ESTEVE, 1999). Essa escassez ou ineficiência de recursos escolares, por vezes levam o docente a buscar auxílio dos alunos e familiares, para angariar fundos para melhoria das dependências escolares.

A violência colabora para o clima negativo, que afeta os professores e alunos; a indisciplina discente foi apontada como causadora de prejuízos à prática pedagógica e ao exercício da docência, haja vista que é o professor precisa lidar com mais essa situação adversa, conflitiva e desgastante. Os episódios de violência nas instituições escolares dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Também geram cansaço e desgaste ao docente, além de um sentimento de desconfiança e insegurança no ambiente escolar, fazendo com que os professores queiram deles se afastar.

Situações de indisciplina discente desestabilizam, muitas vezes, o necessário equilíbrio docente, levando-o a discutir e brigar com os alunos. No entanto, esse comportamento nada resolve, porque, por vezes, a autoridade docente é desrespeitada, tanto pelos familiares, quanto pelos alunos, o que prejudica as relações interpessoais entre eles. Quanto ao distanciamento entre aluno e professor, ele pode propiciar o *bullying* entre alunos, e sabemos das sérias consequências desse fenômeno, dentre elas, o risco de suicídio inclusive.

A presença da violência nas instituições escolares acaba gerando um clima desagradável e de inseguranças aos seus pares, contribuindo para o desenvolvimento do mal-estar docente. É importante apontar que ela reflete o cenário social, excludente e violento que esses jovens e/ou crianças, muitas vezes, vivenciam. Às vezes, frente a um cenário sem perspectivas, a uma vida de pobreza e de miséria, o único caminho que as crianças e jovens acreditam que podem trilhar para mudar, para melhor, as suas vidas, é o do crime.

Não podemos nos esquecer das consequências irreparáveis que isso traz, afetando a escola e a sociedade como um todo. De qualquer sorte é reconhecida a impotência da escola sobre os destinos de seus alunos, não apenas sobre aqueles que ela consegue formar, mas também sobre os que engrossam o número da evasão escolar, pois, como vimos: “[...] dia após dia, os alunos entram e saem da classe, modificando sem parar o ritmo escolar, introduzindo pontos de resistência, fazendo com que a escola perca o controle sobre aqueles que ela forma” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 44).

A carência de normas ou até displicência com o cumprimento das regras e sanções escolares devido à desobediência das mesmas parece ser comum. Isso leva ao sentimento de insegurança nos professores, porque sabem que não serão respaldados pela equipe gestora no caso de acontecimentos mais graves na escola, especialmente se a violência foi cometida contra eles. Isso torna o clima de sala de aula, nessas turmas indisciplinadas, insustentável, desagradável e angustiante, com demasiado mal-estar.

A violência contra a escola é uma realidade em muitas das nossas organizações escolares. Acreditamos na necessidade urgente de estreitar os laços entre alunos, professores e a própria escola como um todo. Despertar o interesse discente pelo estudo parece ser o primeiro passo. A escola precisa ser tida pelo aluno como um lugar estimulante, alegre, confortável, confiável e interessante. O ensino das artes e humanidades pode ser uma profícua fórmula para combater a violência escolar (NUSSBAUM, 2015), despertando o aluno para “ser” membro da escola e a ela verdadeiramente “pertencer”. Também o ensino de valores morais e da Cultura da Paz parecem auxiliar nesse sentido.

O esgotamento docente e o excesso de exigências que lhe são feitas pesam enormemente sobre seus ombros (STOBÄUS; MOSQUERA; SANTOS, 2007). O trabalho docente, via de regra, continua em sua própria casa, consumindo-lhe o tempo que deveria passar em família e necessário para o seu descanso e fortalecimento para retomar o trabalho no dia seguinte. Essa sobrecarga de trabalho e responsabilidades extraescolares prejudicam o seu desempenho, podendo inclusive, alterar o seu comportamento e a postura profissional.

Diante disso, o professor pode se tornar negligente ou autoritário, na tentativa de lidar com essas situações (ESTEVE, 1999). Esse esgotamento pode levar à síndrome de *burnout* e ela caracteriza-se pelo comprometimento da afetividade docente, pelo desenvolvimento do cinismo e de sentimentos negativos e, por fim, a uma ruptura emocional com o trabalho, ou seja, com os alunos e com a escola em si, o que pode leva-lo a se afastar da escola ou a desistir da docência.

A busca docente por escolas mais bem equipadas ou em bairros menos violentos foi flagrante. No entanto, parece que os professores transferidos não são rápida e imediatamente substituídos nas escolas nas quais trabalhavam. Deixam, assim, os alunos sem aula, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem nessa escola. Por outro lado, também a falta tanto de professores para lecionar disciplinas específicas, bem como outros profissionais como gestores, pedagogos, etc. tem sido uma constante e poucas secretarias (estaduais ou municipais) conseguem suprir essa deficiência de profissionais.

O absenteísmo traz sérios prejuízos à educação (ESTEVE, 1999). No entanto, parece que a sociedade ainda não se deu conta disso. Sendo ele considerado uma das graves consequências do mal-estar docente (ESTEVE, 1999), merece um olhar atento por parte de todos. Especialmente porque o trabalho da direção e da coordenação escolar pode ser dificultado pela falta de um professor. Não deixar uma turma sem aula exige malabarismos que, às vezes, não auxiliam em nada os alunos. Mesclar turmas, liberá-los ou a cada dia dispor de um professor diferente, não contribui para o vínculo entre aluno e professor, tampouco facilita o processo de ensino e aprendizagem.

Uma parcela de professores, incompreendida e insatisfeita com todas aquelas questões supracitadas: difíceis condições de trabalho, violência nas instituições escolares e esgotamento docente e exigências sem fim, vê-se diante da necessidade de mudar de carreira, caso mudar de escola não resolva o problema. Esse afastamento do docente, já foi dito, prejudica o processo de ensino e aprendizagem, a formação e/ou fortalecimento de vínculos entre ele e o aluno.

As repercussões da prática docente sobre a sua saúde refletem insatisfação, cansaço, desmotivação, desânimo e tristeza. Para enfrentar tantas frustrações o docente se inibe, ao fazê-lo não se empenha ou se envolve tanto quanto poderia, mas acaba por desenvolver uma indiferença que se traduz em suas reprováveis atitudes, especialmente para com os discentes, pois rompe-se o vínculo afetivo entre eles.

Enfim, sempre é importante ter em mente as diferentes posições docentes frente aos indicadores primários e secundários do mal-estar docente (ESTEVE, 1999). Ou seja, quatro grandes grupos respondem diferentemente aos desafios enfrentados. No entanto, quanto às repercussões psicológicas, cada professor, a seu modo adapta-se, reinventa-se, supera ou enfrenta, ou até mesmo sucumbe frente a essas limitações, desafios, conflitos e situações. Por outro lado, os que são afetados, seja em que grau for, precisa encontrar os meios, formas e alternativas para lidar com isso, o mais breve possível.

Esperamos ter deixado mais claro - sem querer abrandar as consequências para a educação em razão da queda de sua qualidade (ESTEVE, 1999), de que há outras questões em jogo, que fogem à capacidade e responsabilidade do professor. Ao longo do nosso texto deixamos claro nossa posição relativa à compreensão da “humanidade” do professor, para mostrar que ele não é um super-homem (MOSQUERA, 1992), mas falível, especialmente diante de tantas dificuldades.

O que não significa dizer que somos cegamente favoráveis a todos os comportamentos dos professores, haja vista que reconhecemos que pode haver desrespeito para com o aluno e muitas outras formas de violências podem ser praticadas por ele. Sem falar os casos de discriminação, preconceito e até assédio sexual aos discentes por parte dos docentes, que também podem ocorrer. Nossa posição não é a favor de tudo o que lhe diz respeito, porque desvios acontecem. Contudo, buscamos defendê-los de um apressado julgamento que os condene, como temos dito, sem considerar as enormes dificuldades que lhe pesam sobre os ombros.

Apontamos duas principais contribuições da nossa pesquisa para o campo educacional. A primeira trata-se da contribuição para a clareza teórico-conceitual a respeito do mal-estar docente, intento que perseguimos ao longo desse estudo. A segunda refere-se ao importante e necessário diagnóstico que acabamos fazendo, ao perscrutar as organizações escolares, ainda que pelos olhos de outros autores - que não o investigaram diretamente o mal-estar docente, como já pontuado. Entretanto, o panorama encontrado, a partir das obras desses autores foi muito relevante e, por isso, essa contribuição é tão significativa.

Compreendemos a necessidade de entender a organização escolar enquanto um sistema, situado dentro de outro maior, fazendo parte da dinâmica social. Isso contribui para o entendimento da importância de se reconhecer os movimentos internos à própria escola. Que cria, desenvolve e alimenta uma cultura, refletida no clima, capaz de contribuir, ou não, para o crescimento, desenvolvimento, acolhimento e bem-estar de seus membros. A possibilidade de agir sobre a cultura escolar é uma forma de se tentar melhorar as condições de trabalho docente, pois possibilita atuar sobre os aspectos da própria organização, que pode buscar meios de combater o mal-estar docente.

As alternativas para enfrentá-lo, citadas por Esteve (1999), iniciam com a formação desse profissional, tema abordado por ele na mesma obra que consultamos, num capítulo à parte. Mas isso é assunto para outro estudo, mais profundo e demorado. Por hora, descrevemos os

indicadores primários do mal-estar docente presentes nas obras do *corpus* investigativo e as suas consequências que se fizeram presentes nesses documentos.

Os resultados da nossa pesquisa convergem com a literatura trazida e apontam para outras investigações. Pesquisas sobre a estreita relação entre o clima escolar e o mal-estar docente poderiam alargar os horizontes das investigações a respeito desse último conceito, pois, como vimos, pesquisas de clima escolar são pouco realizadas ainda no Brasil. Muitas organizações escolares tomam decisões, conforme assinala Vinha (2017), baseadas na falta de diagnósticos precisos, elas acabam por embasar a “ [...] identificação dos problemas internos em percepções de um único grupo, não raro docentes e especialistas, pautando as decisões e atitudes principalmente em bom senso ou experiências que pensam ser positivas e aprendidas de gerações anteriores” (VINHA *et al*, 2017, p. 168).

Assim, de certa forma, essa pesquisa lança perspectivas de novos estudos pelo GEPEM, que já realiza um brilhante trabalho a respeito da investigação e avaliação do clima escolar nas organizações escolares. Sugerimos, especialmente, estudos sobre a ação, positiva ou negativa, do clima, considerando os seus efeitos e suas dimensões sobre o docente.

Este estudo também contribui com os grupos de pesquisa a respeito do bem-estar docente, porque traz um painel bem significativo do contexto escolar. Tanto no que tange aos indicadores primários quanto às consequências do mal-estar docente nele encontrados. Neste sentido, buscamos, na medida do possível, apresentar as possibilidades para o bem-estar docente, em meio a um cenário tão desafiador e propício para o surgimento do mal-estar entre os docentes.

São necessários outros estudos sobre o mal-estar docente, tanto teóricos quanto empíricos; tanto quantitativos quanto qualitativos; não apenas exploratório-descritivos, mas também explicativos de modo que, para além de chamar a atenção e refletir sobre a temática, contribuam com a ciência da Educação e com a sociedade. Quiçá essas pesquisas possam encontrar soluções e apoio, ou quem sabe uma colaboração mais efetiva dos órgãos públicos para com nossas escolas e professores.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (org.). **Escola e violência**. Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000070.pdf> . Acesso em: 12 maio 2021.
- ABRAMOVAY, M; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, 2003. Versão resumida. 88 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000093.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- AGUIAR, H. L. **Fatores intraescolares e os resultados do PROEB em Matemática**: um estudo de caso em uma escola da rede estadual de Minas Gerais. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/03/H%C3%89LDER-LOMBA-AGUIAR_REVISADO.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Ly5RGTH4Yj8zGKbfz6DQFtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- ANDRADE, S. P. **O baixo desempenho em matemática e os fatores intraescolares**: estudo de caso em uma escola estadual de Ladainha (MG). 2018. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/03/SERGIO-PEREIRA-ANDRADE_REVISADO.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- ANTUNES, S. M. P. S. N. **Readaptação docente**: trajetória profissional e identidade. 2014. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/304/1/SMPSNA.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, E. C. **Modelo de gestão em uma escola estadual de educação profissional do Ceará e sua influência no desempenho dos alunos em avaliações externas**. 2013. 174f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-eunides-carneiro-araujo.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2021.

ASSIS, M. T. de. **Indicadores de gestão de recursos humanos**: usando indicadores demográficos, financeiros e de processos na gestão do capital humano. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2014.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 31 out. 2020.

BAPTISTA, C. C. **Clima escolar e trabalho pedagógico**: um estudo sobre a influência dos projetos do contraturno no Ensino Fundamental II. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21450/2/Cassia%20Christina%20Baptista.pdf> . Acesso em: 25 jan. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, J. A. Q. R. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG**. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_BastosJA_1.pdf . Acesso em: 10 mar. 2021.

BATISTA, A. S.; ODÉLIUS, C. C. Infra-estrutura das escolas e Burnout nos professores. *In*: CODO, W. (coord.). **Educação**: carinho e trabalho Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 364-374. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12585155/educacao-carinho-e-trabalhopdf-home> . Acesso em: 20 jun. 2020.

BATISTA, A. S.; PINTO, R. M. Segurança nas escolas e Burnout nos professores. *In*: CODO, W. (coord.). **Educação**: carinho e trabalho Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 349-363. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12585155/educacao-carinho-e-trabalhopdf-home> . Acesso em: 20 jun. 2020.

BELTRAME, G; BOBSIN, D. Uma análise da produção acadêmica sobre o technostress (2000-2020). **REAd**, Porto Alegre, v. 27, n. 1. p. 285-312, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/105432/60933> . Acesso em: 15 mar. 2021.

BONGIOVANI, A. **Entre o prazer e a dor, o (Des)encanto da profissão docente**. Curitiba: Appris, 2018. [e-book].

BRASIL. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). **Sobre a BDTD**, Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> . Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/256/17/Lei%20n%2011.091.2005%20-%20PCCTAE%20-%20Plano%20de%20Carreira.pdf> . Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb**: apresentação. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Ideb%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino> . Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**: apresentação. Brasília, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> . Acesso em: 05 maio 2021.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. *In*: NÓVOA, A. (coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CAETANO, L. F. **“No que você está pensando?”**: o discurso do mal-estar docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser professor a contemporaneidade. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8325/0000011521.pdf?sequence=1>. Acesso em 12 fev. 2020.

CAMPOS, G. M. **Perfil do absenteísmo dos docentes da rede municipal de educação de Belo Horizonte (2011 a 2014)**. 2018. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B8JN34/1/campos_gioconda_perfil_absente_smo_final_2018.pdf . Acesso em: 5 mar. 2021.

CANGUÇU, K. L. A. **Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A3FHN6/1/tese_doutorado_katia_2015.pdf Acesso em: 10 fev. 2021.

CAPES. **Perguntas frequentes**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em: 08 mar. 2021.

CARVALHO, L. M. **Clima de escola e estabilidade dos professores**. Lisboa: Educa, 1992.

CARRANZA, G. **Administração geral e pública: para os concursos de analista e técnico**. 6. ed. Salvador: JusPODIVM, 2019.

CASTRO, E. M. de. **A escola que eu quero: um estudo sobre permanência dos professores em uma escola estadual de São Paulo**. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22849/2/Elaine%20Mathias%20de%20Castro.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. São Paulo: Manole, 2014.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? *In*: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho** Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 257-277. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12585155/educacao-carinho-e-trabalhopdf-home>. Acesso em: 20 jun. 2020.

COSME, A.; TRINDADE, R. E. A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 565-587, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8LjwqLzNn5PHTmhDRNZFHDs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 jun. 2020.

COUTO, A. L. **Adoecimento de docentes da educação básica**: uma revisão sistemática da literatura. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10903/1/Dissertacao_AdoecimentoDocentesEducacao.pdf . Acesso em: 10 maio 2021.

DOHMS, K. P. **Bem-estar institucional em uma escola da Rede Marista**. 2016. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6575/2/TES_KARINA_PACHECO_DOHMS_COMPLETO.pdf . Acesso em: 14 fev. 2021.

DOHMS, K. P.; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Níveis de mal/bem-estar, autoimagem e autoestima e autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre. **Série-estudos**: periódico do programa de pós-graduação em educação da UCDB, Campo Grande, n. 34, p. 227-246, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/99/55> Acesso em: 28 out. 2020.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

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

FERREIRA, P. I. **Clima organizacional e qualidade de vida no trabalho**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

FONSECA, M. P. **Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte**: o Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31120/31120.PDF> . Acesso em: 15 fev. 2021.

FOSSATTI, P.; GUTHS, H.; SARMENTO, D. F. Perspectivas para o bem-estar na docência: Trajetória de Vida e Produção de Sentido. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. 13, n. 1-2. p. 271-298. mar./jun. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/271/27131673011.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

GASPARETTO, L. E. **Pesquisa de clima organizacional**: o que é e como fazer. 3. ed. São Paulo: Scortecci, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, R. M. **As relações de poder e o clima escolar**: as reuniões pedagógicas no contexto de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora. 2019. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11663/1/rubiamanoelgoncalves.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

GOUVÊA, L. A. V. N. de. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219. out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/csTLDPyFBWXLBtCnSn6R8qp/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 jan. 2021.

GUEDES, A. M. A. *et al.* Mal-estar docente: quando a prática compromete a saúde do professor. **REVASF**, Petrolina, v. 2, n. 2, p. 44-54. dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos2.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/199/169> . Acesso em: 21 dez. 2020.

GUEDES, F. do C. **Gestão do conflito e clima escolar**: um estudo de caso em uma escola estadual do Amazonas. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/07/Frank-Guedes.pdf> . Acesso em: 07 fev. 2021.

IMPLICAR. *In*: MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa. 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=8aw9A> . Acesso em: 21 jun. 2021.

JACON, V. A. B. **Educação em valores**: uma experiência transversal no ensino fundamental II. 2016. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/jspui/980/2/DISSERTACAO_01_02_2016%20-%20REVISADA%20PELA%20JAKE%2030-3-16-CORRIGIDA%20CALU%20P%C3%93S%20DEFESA%20%283%29.pdf . Acesso em: 09 fev. 2021.

JESUS, S. N. de. Avaliação do desempenho e bem-estar docente. **Psicologia, Educação e Cultura**, [S.l.], v. 10, n. 1, maio, 2006. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5262/1/2006_PEC_1.pdf . Acesso em: 23 dez. 2020.

LACERDA, C. C. dos A. **O programa de intervenção pedagógica da secretaria de estado de educação de minas gerais: o que os fatores contextuais têm a ver com isso?** 2014. 148f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/02/CLAUDIA-CONTE-DOS-ANJOS-LACERDA.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvszwh/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20 dez. 2020.

LEITE, C. R. **Percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre os estilos de liderança de professores**. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45266/R%20-%20T%20-%20CELIO%20RODRIGUES%20LEITE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 10 jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/350588/mod_resource/content/1/Texto-Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf . Acesso em: 10 jan. 2021.

LIMA, C. S. de. **Juventudes e cultura de paz: a educação musical no enfrentamento das violências na unidade escolar “Lourival Parente”**. 89f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2192613# Acesso em: 10 jan. 2021.

LIPP, M. E. N. O stress do professor de pós-graduação. *In*: LIPP, M. (org.) **O stress do professor**. Campinas: Papirus Editora, 2015. (e-book).

LOUKAS, A. What is school climate? Highquality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for atrisk students. **Leadership Compass**, [S.l.], v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf . Acesso em: 2 fev. 2021.

LUZ, R. S. **Gestão do clima organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2014.

MARTINS, E. C. C. **Construindo uma escola eficaz**: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social. 2015. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/742/1/EDIVALDO%20CESAR%20CAMAROTTI%20MARTINS.pdf> . Acesso em: 14 jan. 2021.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração**: da revolução urbana à revolução digital. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MELEIRO, A. M. da S. O stress do professor. *In*: LIPP, M. (org.) **O stress do professor**. Campinas: Papirus Editora, 2015. [e-book].

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTEZUMA, L. F. **Entre fios e teias de formação**: narrativas de professores que trabalham com matemática nos anos iniciais – constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015. 2016. 326f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8394/TeseLFM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 15 jan. 2021.

MORO, A. *et al.* Avaliação do clima escolar por estudantes e professor: construção e validação de instrumentos de medida. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 67-90. jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3733/pdf>

Acesso em: 20 jan. 2021.

MORO, A. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6965750 Acesso em: 10 jan. 2021.

MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

NERY, G. R. **A docência no ensino médio: motivações e expectativas de professores de química**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3626426 Acesso em: 03 fev. 2021.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

ODÉLIUS, C. C.; RAMOS, F. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. *In*: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho** Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 382-401. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12585155/educacao-carinho-e-trabalhopdf-home>. Acesso em: 20 jun. 2020.

OLIVEIRA, A. C. P. de. **As relações entre direção, liderança e clima escolar nas escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. 284f. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:

https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1211278_2015_completo.pdf . Acesso em: 12 jan. 2021.

OLIVEIRA, M. C. de. Saberes do professor, seu ciclo de vida e a cultura organizacional: algumas considerações críticas. *In*: FELICETTI, V. L.; PEREIRA, M. A. de C. **De Canoas a Manaus nas águas da educação: inquietações docentes**. Canoas: Universidade LaSalle, 2020. p. 51-57. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/issue/viewFile/312/26> Acesso em 23 jun. 2021.

PEREIRA, A. I. B. **Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico: a percepção dos professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estares no magistério.** 2016. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7851/TeseAIBP.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 maio 2020.

PEREIRA, A. I. B.; ZUIN, A. A. S. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 331-351, ago. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336069045_Autoridade_enfraquecida_violencia_contra_professores_e_trabalho_pedagogico/link/5d94fb34458515c1d38ed418/download Acesso em: 18 jun. 2020.

PEREIRA, M. R. De que hoje padecem os professores da Educação Básica? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 71-87, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000200071&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 18 jun. 2020.

PEREIRA, P. P. **Clima escolar segundo os professores de uma escola pública do município de Campo Grande - MS: implicações para o trabalho docente.** 2016. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/19476-peter-paul-pereira.pdf> Acesso em: 15 jan. 2021.

PESSOA, J. V. C. **O cotidiano de escolas do município de Governador Valadares no contexto da escola de tempo integral: um olhar sobre o tempo, o espaço e o rendimento escolar.** 2016. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/7569/1/DISSERTA%c3%87%83O_CotidianoEscolasMunic%c3%adpio.pdf . Acesso em: 14 jan. 2021.

PIRES, S. D.; SARMENTO, M. de M.; DRUMMOND, M. F. L. A. de O. O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua inserção escolar. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del Rei, v. 13, n. 3, p. 1-17, jul./set. 2018. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/3073/1967 Acesso em: 02 ago. 2020.

PRIOTTO, E.; BONETI, Lindomar W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 9, n. 26, p. 161-179, jul. 2009. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3700> . Acesso em: 23 jan. 2021.

REGUILLO, R. **Jinetes en la tormenta, ser joven en América Latina**. [S.l.:s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h5BcVIZ6EnQ> . Acesso em: 10 maio 2021.

RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. **Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais**. Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

SANCHES, A. P. R. **O mal-estar docente no contexto escolar a partir das percepções dos professores**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8444/SANCHES_Ana%20Paula_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 10 maio 2021.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348231511_PESQUISA_EM_EDUCACAO_METODOS_E_EPISTEMOLOGIAS_RESEARCH_IN_EDUCATION_METHODS_AND_EPISTEMOLOGIES_INVESTIGACION_EN_EDUCACION_METODOS_Y_EPISTEMOLOGIA_S/link/5ff42e0745851553a01e202b/download Acesso em: 20 fev. 2021.

SANTOS, F. N. B. **Um estudo de caso sobre a violência escolar em uma instituição pública estadual do interior de Minas Gerais**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/06/FABR%C3%8DCIO-NEPOMUCENO-BICALHO-SANTOS.pdf> Acesso em: 25 fev. 2021.

SANTOS, I. S. dos. **Um estudo de caso sobre a violência escolar em uma escola da coordenadoria distrital de educação 7**. 2016. 83f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/11/IVAN-SALES-DOS-SANTOS.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2021.

SCIELO. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/?lng=pt> . Acesso em: 8 mar. 2021.

SILVA, C. G. da. A Importância do Uso das TICS Na Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S.l.], v. 16, n. 08, p. 49-59, ago. 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tics-na-educacao> Acesso em: 17 mar. 2021

SILVA, J. C. da. **Fatores intraescolares e o desempenho escolar**: o caso de uma escola estadual da rede estadual no Amazonas. 2016. 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal De Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/05/JONAS-CORDEIRO-DA-SILVA.pdf> . Acesso em: 12 jan. 2021.

SILVA, L. M. S. da. *et al.* Relação entre a desvalorização profissional e o mal-estar docente. **RELAcult**: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedades, Foz do Iguaçu, v. 4, fev. 2018. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/752/411> . Acesso em 30 out. 2020.

SILVA, M. A. da. **A percepção dos professores frente à violência doméstica contra a criança**: um estudo de caso. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2016/Maria_Aparecida_da_Silva.pdf Acesso em: 12 fev. 2021.

SOARES, M. de A. **O clima escolar e o som do recreio: entre escutas, observações e relatos**. 2018. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B4LMGA/1/final_para_cd_mariana.pdf . Acesso em: 14 jan. 2021.

SOUZA, I. R. de; SANTOS, M. E. R. dos; ALMEIDA, I. N. S. de. Mal-estar docente: a saúde do professor nos dias atuais. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 84-94, 2016. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/180> . Acesso em: 28 out 2020.

SOUZA, J. C. de. **O construto clima escolar e processos de vitimização entre pares**. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47778/R%20-%20D%20-%20JOELSON%20CARVALHO%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 15 jan. 2021.

SPOSITO, M. P.; TARÁBOLA, F. de S., Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vfBc8tYbPhHQkVwLB6QKC7B/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 fev. 2021.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. dos. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**. Porto Alegre, v. 30, n. esp., p. 259-272, out. 2007.

Disponível em:

[http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8580/2/Grupo de Pesquisa mal estar e bem estar na docencia.pdf](http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8580/2/Grupo_de_Pesquisa_mal_estar_e_bem_estar_na_docencia.pdf). Acesso em: 22 out. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TORRES, T. A. R. **O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo**: considerações acerca do direito à educação de qualidade. 2016. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-104455/publico/TATIANE APARECIDA RIBEIRO TORRES.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-104455/publico/TATIANE_APARECIDA_RIBEIRO_TORRES.pdf) . Acesso em: 15 jan. 2021.

TRINDADE, J. F. A constitucionalização da readaptação: comentários ao texto da EC nº 103/2019. **Jus.com.br**, [S.l.], fev. 2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/79607/a-constitucionalizacao-da-readaptacao-comentarios-ao-texto-da-ec-n-103-2019> . Acesso em: 17 jun. 2021.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. UNESCO no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Disciplinas**. 2021. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/disciplinas/> . Acesso em: 26 maio 2021.

UNIVERSIDADE LASALLE. **Abertas as inscrições para mestrado em direito em turma minter de Manaus/AM**. Canoas, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/noticias/abertas-inscricoes-para-mestrado-em-direito-em-turma-minter-de-manaus-am> . Acesso em: 27 maio 2021.

VASQUES-MENEZES, I.; GAZZOTTI, A. A.; A si mesmo como trabalho. *In*: CODO, W. (coord.). **Educação**: carinho e trabalho Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12585155/educacao-carinho-e-trabalhopdf-home>. Acesso em: 20 jun. 2020. p. 416-435.

VIEIRA, J. S.; GONCALVES, V. B.; MARTINS, M. de F. D. Trabalho docente e saúde das professoras de educação infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 559-574, ago. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/QjZgXgPjrtTvpWNsH4yvqYM/abstract/?lang=pt> Acesso em: 18 jun. 2020.

VICENTE, L. C. D. **Gestão da mudança, da cultura e do clima escolar**: análise das ações de uma equipe gestora em prol da eficácia escolar. 2013. 96f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2011-luciana-coutinho-daniel-vicente.pdf> . Acesso em: 15 jan. 2021.

VINHA *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3747/3157>. Acesso em: 20 jan. 2021.

VINHA *et al.* O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S.l.], v. 15, n. 40, 2017. p. 163-186. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1830/47965877> Acesso em: 20 jan. 2021.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades de intervenção na escola. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.33/60748040>. Acesso em: 20 jan. 2021.

WIEBUSCH, A.; KORMAN, R. F.; SANTOS, B. S. dos. Motivação docente: permanência ou desistência da profissão? **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, n. 11, p. 1-16. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9086/6039> . Acesso em: 23 mar. 2021.

WREGGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação**: contribuições da psicologia moral. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_740441d1c9a3c9b8e2221265cb087f7d Acesso em: 30 jan. 2021.

ZACHARIAS, J. *et al.* Saúde e educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, set. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/8674/6642> . Acesso em: 22 out. 2020.

ZANINI, M. E. B. **Convivência democrática na escola**: em foco, as rodas de diálogo de professores. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21746/2/Maria%20Estela%20Benedetti%20Zanini.pdf>

Acesso em: 14 fev. 2021.