

---

## 6 OS SABERES COMO POSSIBILIDADE DE SOBREPULAR O MAL-ESTAR DOCENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES EM PESQUISA DE FORMAÇÃO

### **Claudia Uripia Rosa**

Mestre em Educação e Contemporaneidade (PPGeduc/UNEB), possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador, especialização em Supervisão Escola e Empresa pela Faculdade de Educação Olga Mettig, em Psicopedagogia Clínica pela Universidade Federal da Bahia e em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Coordenadora Pedagógica concursada da Secretaria Municipal de Educação; Assessora Psicopedagógica do Centro de Estudos Pequenoópolis.

E-mail: [claudiaur23@gmail.com](mailto:claudiaur23@gmail.com)

### **Dídima Maria de Mello Andrade**

Professora Titular da Universidade Do Estado Da Bahia (UNEB). Mestre e Doutora em Educação - Especialista em Psicopedagogia e em Supervisão Escolar; Pedagoga. Professora permanente do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação- GESTEC.

E-mail: [dídima.andrade@gmail.com](mailto:dídima.andrade@gmail.com)

### **RESUMO**

Este artigo, oriundo de um projeto interinstitucional de pesquisa e extensão, intitulado “Contribuições da escuta profana na resignificação do mal-estar docente”<sup>1</sup>, realizado no período de 2019 a 2021, aborda a problemática do mal-estar instaurado entre os profissionais da educação, em especial os professores. Considerando as exigências impostas à profissão docente, diante da expansão da escola básica, das novas funções que ela historicamente vem assumindo e dos desafios ocasionados pela pandemia SARS-CoV-2, este texto tem o objetivo de refletir sobre o mal-estar docente, materializado na prática pedagógica; busca-se, com esta discussão, oferecer aos docentes elementos que contribuam para o exercício dessa atividade frente ao mal-estar docente e como se configuram.

**Palavras-chave:** Mal-estar docente. Saberes. Prática pedagógica. Formação.

---

<sup>1</sup> Parecer aprovação Plataforma Brasil, CEP 40.110-150, CAEE: 31838120.4.0000.5031

## ABSTRACT

This article, from an inter-institutional research and extension project entitled “Contributions of profane listening to the redefinition of teacher malaise”, carried out from 2019 to 2021, addresses the issue of malaise among education professionals, in particular the teachers. Considering the demands imposed on the teaching profession, given the expansion of basic school, the new functions it has historically assumed, and the challenges brought by the SARS-CoV-2 pandemic, this text aims to reflect on the teacher malaise materialized in pedagogical practice; The aim of this discussion is to offer teachers elements that contribute to the exercise of this activity in the face of teacher malaise and how they are configured.

**Keywords:** Teacher malaise. Knowledge. Pedagogical practice. Formation.

## 6.1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação, especificamente no que diz respeito ao trabalho docente no Brasil, não são reflexões tão recentes. Pode-se encontrá-las, de acordo com Oliveira (2010), já no final dos anos de 1970 e início da década de 1980, com a luta pela profissionalização e reconhecimento do magistério. Porém, em conformidade com Tardif e Lessard (2014a), apesar de a docência ser uma das profissões mais antigas e contar com um aporte teórico de grande valor, ainda há poucas pesquisas no Brasil a respeito desta ocupação a partir da análise do contexto cotidiano em que atuam os sujeitos do trabalho docente.

É verdade que, ao adentrar o cotidiano dos professores, precisa-se levar em consideração os diversos contextos. A princípio, pode-se pensar que a diversidade que esta atividade social apresenta poderia fornecer ideias e resultados com pouca credibilidade científica. Porém, a aprendizagem requerida para ser professor e se desenvolver profissionalmente também não é única e a mesma. A pesquisa, a partir dos professores e seus contextos, traz em seu bojo, além das particularidades pessoais e do estudo do ensino em contextos, o vasto repertório teórico produzido historicamente.

Nesse sentido, considera-se importante ressaltar a docência como uma atividade com profundas implicações sociais e subjetivas. Essas implicações, dentre outras razões, delineiam-se a partir de escolhas ideológicas, didáticas, teóricas, interpessoais, que reverberam nas práticas pedagógicas desses profissionais durante sua trajetória e que compõem o debate de profissionalidade do professor.

É certo que as mudanças sociais, culturais e políticas repercutem sobre os professores. É importante refletir como estes interpretam as “[...] políticas públicas e como se veem mediante a desvalorização, a hiper-responsabilização, o aumento da burocracia, a intensificação do trabalho, as culturas performativas” (FLORES, 2016, p. 343), entre outros aspectos que marcam o exercício da sua profissão.

O sentido da docência se encontra na humanidade, pelo fazer humano; seu trabalho é sobre e com seres humanos, em um movimento constante e interativo (CAMPOS, 2013; TARDIF; LESSARD, 2014a). Assim, em sua formação continuada, o professor caminha numa busca incessante de se refazer, de criar e ressignificar suas práticas, numa reprodução dessas demandas construídas socialmente. Sentido que fortalece o intento da escrita deste artigo após o “término” do projeto de pesquisa e extensão “Contribuições da escuta profana na ressignificação do mal-estar docente”, haja vista estarem estes professores retratando seus

sentimentos, elaborações, contextos, práticas, ao tempo que ressignificam seu fazer-ser professor.

Assim, embora Esteve Zaragoza (1999) apresente o “mal-estar” como efeito permanente de caráter negativo, que afeta a personalidade do professor em relação a sua profissão, durante o projeto foi possível entender que existem saberes que possibilitam a ressignificação deste sentido e a reelaboração de novos sentidos, quando, em pares, discutem, conversam e criam novas possibilidades de enfrentamento destes complexos e desafiadores tempos.

A proposta aqui apresentada objetiva refletir o mal-estar docente materializado na prática pedagógica. A metodologia de abordagem qualitativa e bibliográfica é apoiada nas reflexões, vivências e diálogos realizados no desenvolvimento da pesquisa-formação. Enquanto pesquisadores, também em formação, o projeto possibilitou aos autores a escrita deste artigo a partir da abertura epistemológica para os modos de se compreender os fenômenos educacionais, libertos dos paradigmas simplificadores que fundaram as ciências sociais e que orientam ainda hoje o trabalho docente, para trazer à baila impressões e contribuições advindas.

Trata-se de uma proposta metodológica crítica que se abriu para a construção, diante dos espaços de escuta e diálogos crítico-reflexivos, possibilitada por diversas vivências lúdicas. Esses espaços, presenciais e mediados por tecnologia, promoveram o intercâmbio entre os saberes dos participantes envolvidos, de modo a favorecer subsídios para a escrita destas ideias, respaldada na construção dialógica de professores-pesquisadores.

Após a “Introdução”, na qual consta a problemática, tessituras que mostram a importância do tema, o objetivo e a metodologia, encontra-se, em “Um olhar para o trabalho docente e o mal-estar irrompido”, uma vista histórica sobre o trabalho docente e o mal-estar instaurado. Logo a seguir, é apresentada a seção “Os fundamentos didáticos do trabalho docente”, com o propósito de argumentar posições, dimensões, critérios da prática pedagógica, com reflexões acerca da pessoa dos professores. Na seção “Os saberes no exercício do trabalho docente”, são apontadas contribuições para o exercício dessa atividade frente ao mal-estar docente e como se configuram. Por último, “Finalizando, mas não concluindo”, com algumas palavras a mais para a compreensão da complexidade deste ofício, que se dá a partir dos professores, dos saberes, dos fundamentos e teorias, em cocriação, para o exercício de uma prática reflexiva, livre e menos suscetível à materialização de mal-estar.

## 6.2 UM OLHAR PARA O TRABALHO DOCENTE E O MAL-ESTAR IRROMPIDO

Trabalho docente, ofício de professor, docência... palavras que denominam o ser professor em um longo processo histórico estudado e debatido por grandes nomes, atendendo a vertentes diversificadas das áreas do conhecimento. Há uma grande produção em livros, periódicos, pesquisas, que apresentam conteúdos de relevância e fundamental importância para o processo de entendimento e aprofundamento a respeito de uma atividade que mobiliza, no país, 1,4 milhão professores em atividade nas salas de aula do ensino fundamental, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Não obstante, a respeitável elaboração não parece suficiente, ao contrário, inquieta e provoca a reflexão a respeito desta profissão, que tem como objeto o humano. O professor lida com humanos e seus processos, ao tempo que reconstrói sua própria humanidade em diversos contextos. Nesse sentido, o trabalho docente deve ser entendido como uma ação contínua, situada, marcada pela subjetividade, interação, construção recíproca e dialógica entre os sujeitos. (CAMPOS, 2013, p. 25).

Uma profissão que se assemelha ao direito e à medicina, quando se fala em antiguidade, oriunda do sacerdócio, da vocação e do condutor leigo, sofreu mudanças ao longo do tempo e em razão das exigências políticas e econômicas. Discussões profícuas abarcaram históricos e análises, efetuando um balanço a respeito da profissionalidade e da proletarização. São estudos que alavancaram posições diferenciadas acerca desta atividade e que deixaram um campo fértil para novos estudos, haja vista ter em voga, neste percurso, a formação dos professores como mola propulsora para otimizar a sua profissionalização no país.

Entre outros nomes importantes, autores interessados em educação, como Enguita (1991), Marin (2016); Tardif e Lessard (2014a, 2014b), Oliveira (2010, 2016), empreenderam esforços para contemplar estudos variados e, no decurso deste propósito, apresentam em seu bojo características peculiares do ser professor, que poderiam garantir a legitimidade social, mas que se constituem desafios.

Estudos no Brasil coincidem com os realizados na América do Norte e Europa, no que tange à importância da formação dos professores para garantia da profissionalização e melhoria no exercício da função. Nesses estudos, são valorizados: a devolução do poder aos professores e aos estabelecimentos, a promoção da ética, a construção rigorosa e eficiente da base de conhecimentos para a prática, unindo pesquisadores e professores, a valorização da competência e inovação dos professores e não das receitas impostas, bem como o

fortalecimento da responsabilidade coletiva dos professores junto à gestão frente às decisões e integração das famílias nos processos de ensino e aprendizagem. (TARDIF; LESSARD, 2014a, p. 26).

São proposições generosas que estes autores enumeram e que corroboram para o entendimento da complexidade<sup>2</sup> do trabalho docente, cujo pressuposto denuncia a multidimensionalidade a que ela se refere. Ou seja, em análise a estas proposições, pode-se, pelo menos, inferir aspectos como: autoridade, autonomia, poder, conhecimento, coletividade, políticas públicas, legislação, identidade, tecnologias, saberes, condições de trabalho, práxis, subjetividade, recursos. Elementos constitutivos do trabalho docente que, por si, podem estar em pares, por similaridade, ou antagônicos, por contradições, ou em meio termo, quem sabe.

Ainda sobre estes aspectos, são apresentados para reflexão os desafios ocasionados pela tensão a partir dos aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos a que estão sujeitos os professores, que, embora sejam aspectos contemporâneos, põem-se mais fortemente no contexto pandêmico atual.

Os contextos sociais, políticos e econômicos são essenciais para compreensão do trabalho docente, porque situam historicamente o modo de viver de cada época e as estruturas que as sustentam e dão forma. Nesse sentido, Santos (2020, p. 12), que em poucos dias de pandemia publicou o livro *A cruel pedagogia do vírus*, não só alerta para o que está para além do visível e do vivido, mas para o que está escondido no pano de fundo, o que ele chama de os três unicórnios, referindo-se à leitura de Leonardo Da Vinci sobre este ser mitológico, um animal associado à força, à pureza, à astúcia e incapaz de se dominar. Santos se refere aos três poderes que, desde o século XVII, estão vigentes ferozmente como modos de dominação: o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo.

O contexto pandêmico evidenciou agravamentos ao trabalho docente. A docência, sem seu espaço formal de atuação (escolas / sala de aula) foi tentada à clausura. Mas, em plataformas digitais e também em redes sociais pela onipresença desses “superpoderosos”, inculcada ao longo dos anos e a pleno vigor nas políticas públicas atuais, debate-se, apodera-se delas, expõe suas mazelas e mal-estar e se propõe autoafirmação como profissionais. Em eventos

<sup>2</sup> Sugere-se a leitura do capítulo *O desafio da complexidade*, da obra *Ciência com Consciência*, de Edgar Morin. Morin (1999, p. 177) discute o termo com amplitude e vasto repertório, porém, ressalta-se uma pequena parte de suas contribuições para seguimento deste texto: “[...] a ideia de complexidade para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões, pois os fenômenos sociais são ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza”.

universitários, discute e denuncia os sucessivos golpes ao trabalho docente e à educação, “[...] mesmo que ao final possamos ser vencidos” (PIMENTA, 2020).

O cenário de ataques profundos ao trabalho docente se soma aos atos pré-pandêmicos, que já denotavam a saída de um ciclo de legalidade e legitimidade da valorização docente, principalmente com a Emenda Constitucional nº 95/2016, que limitou os gastos públicos nas áreas sociais à inflação, pelos próximos 20 anos. Golpe que instituiu uma mudança na Constituição Federal, que vai na contramão do que se construiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394/96), com o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), nos processos de participação estudantil, com o Conselho Nacional de Entidades de Base (CONEB) e com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), espaço democrático instituído pelo Poder Público em articulação com a sociedade, para que todos possam participar do desenvolvimento da educação nacional.

É no enfrentamento deste golpe, da falta de diálogo social e político, das ameaças, demissões, suspensão de contratos e de todas as demais impossibilidades impostas pelo afastamento do convívio social que é posta em xeque a característica básica do trabalho docente, que é dar sustentação ao cotidiano escolar, à construção das relações humanas. Ou seja, foi neste contexto catastrófico que o docente precisou se colocar, manter-se na centralidade dos processos, mesmo sem seu espaço formal instituído para continuidade de seu trabalho.

Envolto em sentimentos de dúvidas, angústias, medo do inimigo invisível por si, pelos seus e por seus alunos, o mal-estar docente, já denunciado por Esteve Zaragoza (1999) e Aranda (2007), ganhou características particulares da atualidade, tornando-se um fenômeno complexo, constituído por variados fatores, quando relacionados às transformações que vêm acontecendo na sociedade e no trabalho docente.

Diferentes análises sugerem que as condições de trabalho dos professores se tornaram mais graves e complexas com o tempo e trouxeram para as práticas pedagógicas tensões que afetam os processos de ensino e aprendizagem vividos por esses sujeitos, pois “[...] as bases do conhecimento sobre os quais os professores se apoiavam tradicionalmente estão comprometidas [...] [e a] [...] pesquisa em educação fornece poucas respostas precisas ou ideias diretamente utilizáveis pelos praticantes.” (TARDIF; LESSARD, 2014a, p. 149).

Além disso, as práticas pedagógicas são marcadas pela burocratização e pela racionalidade técnica; à medida que se multiplicam as avaliações, insere-se instrumental técnico desprovido de currículos pensados pelos professores, estabelece-se o controle do trabalho por tratamento tecnológico, gera-se a competição pela lógica de mercado e/ou salários por meritocracia.

Estes fatores, que por si já interferem na prática pedagógica, unem-se às crenças que os próprios professores trazem consigo. Consoante Campos (2013, p. 43), “[...] as crenças são faculdades que os docentes internalizam antes mesmo de se tornarem professores”. Fazem parte de um conjunto de elementos condicionantes de caráter pessoal, emocional articulado com o que é estabelecido por eles como verdade no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, no exercício da sua função, por vezes, os professores materializam o mal-estar na prática pedagógica, por imposição de fatores exteriores, mas também fatores simbólicos internos (CAMPOS, 2013). Esses últimos são extremante significativos, falam alto e forte sobre o quanto se tem das marcas que se constroem. Como afirmou Pimenta (2002, p. 13), “[...] começamos a aprender a ser professor com o professor que temos, aprendemos a ser ou a não ser, o que queremos e o que não queremos”.

Desta forma, pode-se inferir que ensinar é também um trabalho emocional. De acordo com Tardif e Lessard (2014a, p. 151), “[...] ensinar é a mais bela profissão do mundo [...] [e] [...] dificilmente pode ser exercida sem o mínimo de engajamento afetivo para com o objeto do trabalho, os alunos”. As práticas pedagógicas trazem as marcas da energia afetiva, decorrente da subjetividade e das interações subjetivas vividas em sala de aula, e revelam, na sua ação, a efetividade do humano que pode, no exercício da reflexão, entre pares, elucidar saberes concernentes à ressignificação do mal-estar.

### 6.3 OS FUNDAMENTOS DIDÁTICOS DO TRABALHO DOCENTE

Para descrever neste artigo sobre os fundamentos didáticos do trabalho docente, convém rever alguns questionamentos preliminares sobre o que é ser professor e os objetivos do trabalho docente. Ser professor é resolver os problemas da escola e da sala de aula? É acabar com a violência? É suprir as “carências” que fazem parte do cotidiano dos estudantes que frequentam a escola?

Essas questões coadunam com as discussões da seção anterior, na qual foi apresentado o cenário político que envolve a todos e no qual se torna cada vez mais difícil falar com precisão sobre as funções exercidas pelos professores. Vive-se em uma sociedade cada vez mais exigente, onde se espera do professor respostas muitas vezes impossíveis para problemas incomensuráveis devido às suas condições de trabalho e sua formação. Vive-se ainda em uma época de pouca credibilidade em relação à profissão; esta falta de credibilidade se constitui num entrave em relação à formação de uma profissão que data de eras passadas. Vale considerar, ainda, diante de tal afirmação, a importância de ser professor e sua responsabilidade social.



Como argumentam Tardif e Lessard (2002, p. 13) “[...] contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um ‘objeto’, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los”. Isso nos leva a considerar que cada professor precisa saber elaborar e realizar efetivamente um projeto de ensino claro e adequado à prática profissional, em consonância com o mundo em que está se vivendo. Entretanto, conforme já descrito, a história nos aponta uma trajetória permeada de fatos, que, muitas vezes, não demonstram coerência entre as condições oferecidas e o que se exige do professor.

No que concerne às condições de trabalho a serviço da formação continuada, considerada como parte dos fundamentos didáticos, oferecida pelos órgãos competentes em geral, aponta-se um entendimento de que os professores, em maioria, recebem pacotes prontos e muitas vezes são impelidos a seguirem “tais” manuais do mestre, visto que muitas vezes não dispõem de aparatos tecnológicos para outras fontes de pesquisa e para acessarem o lugar dos conteúdos que fundamentam a prática docente. Deste modo, os professores associam o tempo todo, e quase exclusivamente, o conteúdo através do livro didático e pelos manuais da formação continuada, sem liberdade para opinar na escolha, e trabalham de maneira descontextualizada e/ou desconectada de sua realidade.

Na esteira dos fundamentos didáticos, identifica-se o saber fazer, aqui compreendido como metodologia de ensino. No seio destes fundamentos, a metodologia ocupa um lugar de grande relevância, entretanto, muitas vezes, equivocada e reducionista para os professores. Metodologia significa simplesmente técnica ou dinâmica de grupo, não compreende as concepções subjacentes, do ponto de vista teórico e epistemológico, bem como a importância de teorizar sobre as práticas. Estes momentos são momentos desequilibradores, porque um grande desafio se impõe: compreender que concepção norteia o seu fazer didático.

A concepção que norteia o fazer didático dos professores envolve dimensões com características diferenciadas em cada uma das diversas maneiras de ensinar. Apesar dessas variáveis, Zabala (1998) nos oferece uma análise minuciosa dessas dimensões na perspectiva de alguns autores. Mas, independentemente da apresentação dessas dimensões, é importante frisar que todas envolvem organização de sequências didáticas, como se estabelece o papel dos professores e alunos nessas propostas, a forma de estruturar os diferentes alunos e a dinâmica grupal que irá se estabelecer, bem como as variáveis dentro desse grupo, que permitem determinado tipo de trabalho, a utilização dos espaços e do tempo adaptável às diferentes necessidades educacionais, sem deixar de considerar o tempo e espaço rígido, a maneira de

organizar os conteúdos, a existência e/ou forma de utilização dos materiais curriculares e recursos digitais e, por fim, o sentido da avaliação.

Estas variáveis explicam por que, muitas vezes, se tornam momentos desequilibradores para os professores, pois nelas estão contidas a função social do ensino e o conhecimento de como se aprende. São escolhas didáticas que denotam, antes de tudo, o papel da educação, mas também estão interligadas com a inspiração epistemológica, socioantropológica, psicológica e, por conseguinte, exigem uma constante prática reflexiva.

Dentre os fundamentos didáticos, chama-se a atenção para o processo de avaliação enquanto concepção emancipatória ou progressista, relacionado com os outros elementos do planejamento (conteúdos, objetivos e metodologia). Faz-se necessário abandonar o conceito tecnicista, a exemplo do uso recorrente de questionários fechados, provas com data marcada, um verdadeiro “monstro de sete cabeças” (HOFFMANN, 1991), atribuindo, muitas vezes, ao aluno a responsabilidade pelo “fracasso” nos resultados.

A qualificação do professor, considerando os fundamentos que vão organizar sua formação, está muito distante do ideal, do necessário e, mesmo, do urgente, principalmente do professor do ensino fundamental I. Percebe-se, ainda, o processo de aviltamento e descaracterização da profissão do professor, quando se observa as perdas salariais, que constituem um grande problema para a categoria. Essa situação desencadeia movimentos e lutas por condições dignas de trabalho. Consequentemente, gera grandes conflitos que comprometem a qualidade do trabalho docente e da escola.

Convém lembrar que o conhecimento pedagógico dos conteúdos (o saber selecionar e organizar didaticamente) que o professor precisa construir é um tipo de saber que vai além do conhecimento da matéria por si mesma, para a dimensão do conhecimento da matéria que vai ministrar. Inclui as formas mais comuns de representação das ideias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto, de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui, também, aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil. Faz do ensino uma arte.

Sendo assim, observar e compreender que a fragilidade da prática pedagógica, bem como, por outro lado, a ressignificação dos saberes para fundamentá-la, não podem ser trabalhados apenas com um curso de graduação de nível superior. É preciso pensar em aspectos estruturantes a partir de outras variáveis, como a necessidade de políticas públicas em educação que possibilitem cursos de qualidade, que oportunizem aos professores leituras e estudos sistemáticos de temas pertinentes à prática pedagógica, por exemplo; políticas salariais que

ofereçam ao professor condições de assinar revistas e periódicos, a fim de estarem sempre atualizados, pois, devido às condições socioeconômicas impostas pelos baixos salários e uma carga-horária exaustiva que assumem para suprirem suas necessidades pessoais, os professores estudam de forma aligeirada e com alicerces teóricos pouco fundamentados.

O tempo disponível para formação a partir das trocas entre pares também é reduzido. Os professores não disponibilizam de tempo dentro de suas escolas para pensar sobre o que foi feito, como foi percebido, como pode ser reorganizado de outra forma, que contribuições já foram experimentadas por outros professores. Pesquisar sua própria prática coletivamente possibilita experienciar a construção de sentidos, elucida saberes para construção de conhecimentos, rompe com as concepções fragmentadas e reducionistas que favorecem o uso de uma didática pouco refletida, repensada para superação dos fatores negativos externos e internos que se apresentam no exercício pedagógico, dando lugar à práxis livre de mal-estar e ambivalências.

#### 6.4 OS SABERES NO EXERCÍCIO DO TRABALHO DOCENTE

No Brasil, a desigualdade social é gritante e a formação de professores é um desafio a ser enfrentado. Convém dizer que, na passagem da década de 1980 para 1990, teve início a chamada época de crise de paradigmas<sup>3</sup>. Consequentemente, as questões pertinentes à autonomia dos professores a se constituírem como sujeitos que vislumbravam outros olhares. Os saberes, no exercício do trabalho docente, começam a ganhar corpo. No contexto da educação brasileira, surge a necessidade de compreender o lugar dos saberes no exercício do trabalho docente. Nesse cenário, evidencia-se o professor reflexivo, que pensa na ação, bem como o professor pesquisador da sua prática, uma vez que essa crise de paradigmas permite uma transgressão. Assevera-se que ser professor é assumir uma postura ética, responsabilidade com os sujeitos que adentram os espaços de aprendizagem; é assumir uma posição de mediador, no sentido de estar presente, interagir e acrescentar; exige estudo e reflexão constantes. Pode-se dizer que não é uma profissão fácil de ser exercida.

Nesse sentido, acrescenta-se o desejo de aperfeiçoar o seu saber. O saber é inerente ao sujeito; não há como demonstrar cientificamente. O sujeito opera algo em si mesmo e em suas relações com o mundo exterior, ao tempo em que se autoriza. É o tempo de uma história: a da

<sup>3</sup> Paradigma se refere a modelos e padrões que possibilitam compreender os aspectos da realidade, permite ser compreendido também enquanto constelação de valores, crenças e técnicas partilhadas pela comunidade científica.

espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Evidencia-se que esse tempo, por fim, desenvolve-se em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado e o futuro.

Saber ainda diz respeito a um posicionamento subjetivo do sujeito diante de si, o que ele produz e opera como resultado da sua relação consigo mesmo; logo, tem relação direta com o saber, porque é um ato subjetivo, por isso outra contribuição específica consiste em inserir de modo mais profundo a questão do saber na formação e na prática do pedagogo, o que incide como uma demanda específica para o currículo de formação do pedagogo e as suas aptidões. O medo, a incerteza e a insegurança parecem ter sido sempre atributos daqueles que enveredam pela profissão de professor, conforme entendido por estas pesquisadoras.

A carreira de docente é, no entanto, um verdadeiro desafio, considerando as novas exigências acrescentadas ao trabalho do professor na sociedade contemporânea. Autoriza-se a dizer que assim é porque, nas interlocuções, foi visto e ouvido os professores afirmarem que ser professor é ter responsabilidade com os sujeitos que lhes são delegados e, principalmente, é auxiliar na construção do conhecimento. Acredita-se, ainda, que, para compreender melhor tais “delícias e dores” do “ser professor”, faz-se necessário uma educação lúdica e o seu sentido só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo com um profundo conhecimento sobre os fundamentos da mesma.

Quando se escuta um professor falar que o seu espaço é heterogêneo, um espaço onde se tem de respeitar as diferenças, mas principalmente é o espaço onde a afetividade tem que acontecer, ratifica-se. Neste sentido, traz-se a ludicidade como elemento fundante na formação do professor, considerando-a enquanto necessidade que todo ser humano tem de conviver em grupo com inteireza, de maneira prazerosa, bem como se conhecer para poder conhecer o outro. Isso proporcionará uma nova consciência, conforme afirmam Laville e Dionne (2005, p. 113).

Nesse momento, propõe-se uma breve reflexão sobre a formação na universidade pública, visto que, por tradição, valoriza-se o trabalho do pesquisador e há a tendência de resumir a atividade do ensino à aplicação das teorias e técnicas, separando, assim, o trabalho docente em dois polos, como se fosse possível separar o pensar do agir.

Não é necessária muita argúcia para perceber que tais argumentos propõem uma visão racionalista do professor; ou seja, a subjetividade e o saber ficam reduzidos a uma visão instrumental e intelectualista. Entretanto, na tessitura deste texto, ainda se afirma: professor é uma profissão que provoca uma mudança social muito grande. Então, pensa-se e concorda-se:

a escola é um laboratório no qual o professor deve refletir, diagnosticar, estruturar os problemas (espaço de “ação-reflexão-ação”), pesquisando e buscando novos conhecimentos para melhorar a sua prática.

Sendo assim, o professor não deixa também de ser um pesquisador no contexto prático. Por outro lado, o modelo racional tecnicista reduz o trabalho docente ao fazer; não considera o saber. Percebe-se isso quando se pensa: ser professor é profissão, o trabalho docente é eivado de um quadro profissional que atenda demandas. Mas que demandas? A demanda do tempo de dar conta de tudo, de responder a todas as questões, de atender ao currículo linear, a resumir suas práticas em aulas magistrais e discursos, pois, se assim não proceder, será rotulado de incompetente.

Ao mesmo tempo em que Schon (1992) denuncia o equívoco desse modelo, vem desmistificar a ideia de que o saber é uma coisa distante, não tangível ao professor. De acordo com Celani (1988, p. 159), “[...] o importante é desmistificar uma visão de saber equivocado, o conhecimento como algo de alcance de apenas alguns eleitos, de preferência situada na Universidade; nos cursos de mestrado, especialização, doutorado”. O que falta ao professor é tempo, incentivo financeiro, acadêmico e reconhecimento da profissão, respeito aos saberes docentes, pois ser professor é algo muito bonito, muito prazeroso, muito significativo, é uma profissão que transforma pessoas ou não, mas prefere-se ficar com a primeira hipótese, sem esquecer a perspectiva crítica.

Desta maneira, adotar a perspectiva crítica significa a superação da razão instrumental, que prima pela racionalidade técnica e por um saber aplicado, pela razão emancipatória, por uma postura lúdica, que possibilita ao profissional o reconhecimento como sujeito, capaz de refletir, duvidar e criticar o que acontece a sua volta. Faz-se necessário refletir sobre uma nova concepção do currículo e repensar na docência e nas mudanças necessárias, e assim sair de um perfil comodista e superficial, a partir da práxis pedagógica. Portanto, é preciso compreender que o professor tem uma cultura, história, ou seja, sua singularidade, seu saber; romper com a educação dominadora que tem um modelo para o tornar sujeito passivo, submisso e desanimado, que legitima um único tipo de conhecimento, tornando-se fragmentado, acabado e descontextualizado historicamente.

Dessa forma, romper com o ensino tradicional e entender o conhecimento diante de uma visão mais complexa, sendo humilde e, metodologicamente, apropriar-se da relação sujeito-conhecimento e possibilitar a ação humana, lúdica a partir de um espaço tempo local, é não se aprisionar à forma do currículo e perceber a dinâmica da vida. Para isso, a formação do docente deve ser implicada a partir de uma práxis curricular, com base no projeto político, na reflexão

sobre sua prática, nos seus saberes, conhecimento de si e do mundo, envolvido com as questões educacionais coletivamente, mormente dentro dos espaços de atuação.

## 6.5 FINALIZANDO, MAS NÃO CONCLUINDO

As ciências da educação e da formação não estiveram alheias a essa crise que inaugurou a fundante necessidade de recolocar o professor no centro dos debates e das problemáticas da pesquisa. O longo processo vivido durante o desenvolvimento do projeto e na escrita deste artigo deixa sensações e ressaibos diferentes em quem os viveu.

Assim, nestas considerações finais, revisitam-se as contribuições teóricas que o campo da escuta profana trouxe para a prática dos professores envolvidos no projeto “Contribuições da escuta profana na ressignificação do mal-estar docente”, ao tempo em que se questiona: trouxe contribuições teóricas? Entende-se que sim, pois ofereceu contribuições pelas vias de encontros, a princípio presenciais, seguidos de remotos, por conta da pandemia que assola o mundo, conforme dito no início deste texto.

Em relação ao objetivo de refletir sobre o mal-estar docente materializado na prática pedagógica, não se teve expectativas ambiciosas, mas consideram-se reflexões profícuas. Sem a pretensão de ser exaustiva, histórica, ou de se dizer a última palavra, serviu para colocar aspectos da prática numa dimensão representativa de muitos professores e, sobretudo, mostrou a necessidade, a relevância dos saberes e da formação. Os profissionais avançam na medida em que compreendem, fundamentam o que fazem, ao tempo em que podem refletir sobre o vivido em contextos, individual e coletivamente.

Nos encontros, os professores falaram de si e sobre si em proposta que se considera valiosa pela pluralidade das linguagens abarcadas. Um repertório envolvendo linguagens verbais e não verbais. Sentidos construídos e compartilhados pela música, plástica, saber popular, senso comum, leitura de mundo, nas quais os sujeitos interagiram entre si, apresentando sua realidade.

Por outro lado, fez-se uma releitura sobre a formação, o currículo e se acrescentou as contribuições da ludicidade, ao tempo em que se foi tecendo os fios das conversas com professores. Ao conversar e examinar os documentos, percebeu-se que, em muitos momentos, a história se repete, uma vez que ainda se vê, na formação dos pedagogos/professores, os resquícios de um currículo da década de 1970, fortemente marcado pelo “treinamento”, pela “instrução programada” (foi a década do tecnicismo, de forma mais evidente). A pedagogia

tecnicista se reporta à segunda metade dos anos de 1950, com o Programa Brasileiro-Americano de Auxílio do Ensino Elementar (PABAEE).

Dessa maneira, tendo como pressuposto uma práxis pedagógica e a humildade, assume-se como seres inacabados e incompletos e, por isso, não detentores do saber. Freire (2011, p. 35-36) explica que “[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daqueles que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo”. É preciso saber reconhecer quando os educandos (aqui professores) sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade. Para isso, a formação e a prática docente devem ser implicadas a partir de uma práxis curricular com base no projeto político, reflexão sobre sua prática, conhecimento de si e do mundo envolvidos com as questões educacionais.

Outrossim, pode-se dizer que, entre pares e em serviço, os professores merecem discutir metodologias, maneiras diferentes, ressignificar os seus saberes, a sua atuação, pois o ensino não é apenas um ato comunicativo, mas é, sim, um ato intencional, um ato transformador, que deve estar comprometido com a criação e a escuta. E, para criar, o professor precisa ter novos saberes em diferentes aspectos, diferentes espaços, entender sobre a ética, sobre a estética, sobre a abordagem artística e política, nas quais o seu trabalho deve estar embasado.

## REFERÊNCIAS

- ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CELANI, Maria Antonieta A.. A educação continuada do professor. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 148-163, 1988.
- ENGUIITA, Mariano F.. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- ESTEVE ZARAGOZA, José Manuel. **O mal-estar docente: sala de aula e saúde dos professores**. Tradução de Durley Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.
- FLORES, Maria Assunção. O futuro da profissão de professor. *In*: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 332-355.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOFFMANN, Jussara M. L.. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

MARIN, Alda Junqueira. Profissão de professor: algumas tensões. *In*: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 135-154.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. *In*: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 71-93.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores de educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: Escola pública no contexto da valorização da escola pública**. Seção especial: Didática, Escola e a luta democrática. Trabalho apresentado no XX ENDIPE, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=G5WJG6j1j98>. Acesso em: 13 out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SCHON, Donald A.. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Tradução de João Batista Kreuch. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2014b.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



**MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES**

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>OS SABERES COMO POSSIBILIDADE DE SOBREPULAR O MAL-ESTAR DOCENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES EM PESQUISA DE FORMAÇÃO</b>
<b>RECEBIDO</b>	29/10/2021
<b>AVALIADO</b>	30/10/2021
<b>ACEITO</b>	24/11/2021

<b>AUTOR 1</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Claudia Urpia Rosa
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	Departamento de Educação (DEDC), Programa de Pós Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia UNEB.
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
RESUMO DA BIOGRAFIA	Mestre em Educação e Contemporaneidade (PPGeduc/UNEB), possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (1993), especialização em Supervisão Escola e Empresa pela Faculdade de Educação Olga Mettig (1994), em Psicopedagogia Clínica pela Universidade Federal da Bahia (2000) e em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2016). Coordenadora Pedagógica concursada da Secretaria Municipal de Educação; Assessora Psicopedagógica do Centro de Estudos Pequenópolis. Membro do Grupo de Pesquisa Elufotec: Educação, Ludicidade, Formação e Processos Tecnológicos da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em coordenação e formação de professores e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem
<b>AUTOR 2</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Dídima Maria de Mello Andrade
INSTITUIÇÃO	Departamento de Educação (DEDC), Programa de Pós Graduação Gestão em Tecnologia Aplicadas a Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia UNEB
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
RESUMO DA BIOGRAFIA	Professora Titular da UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Mestre e Doutora em Educação - Especialista em Psicopedagogia e em Supervisão Escolar; Pedagoga. Atualmente é Líder no CNPQ do Grupo de Pesquisa Educação, Ludicidade, Formação e Processos Tecnológicos - ELUFOTEC - MEMBRO DO GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL PROFANAÇÃO -IFBA/UNEB/UFRB. Atua principalmente nos seguintes temas: EDUCAÇÃO, Educação de Jovens e Adultos, Didática, Planejamento, Avaliação, Pesquisa e Estágio, Pedagogia de projetos, Formação do Educador, Docência no Ensino Superior, Currículo e Ludicidade, Estágio em Educação Infantil, Estágio Ensino Fundamental, Pesquisa, Estágio em Gestão Escolar, Fundamentos da Educação. Professora permanente do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação-GESTEC. Parecerista ad hoc da Revista Entreideias/ UFBA/ FACED: educação, cultura e sociedade UFBA. Avaliadora ad hoc do MEC. Membro do Instituto de Psicanálise Sérgio Santana/UNEB.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES  
NO ARTIGO

Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

Endereço de  
Correspondência  
dos autores

**Autor 1:** Rua Carlos Maron, 252/1102. Edf. Villa Joanna. Candeal  
CEP. 40 296 220 - Salvador-Ba

**Autor 2:** Ladeira dos Romeiros, 30. Bonfim  
CEP 40 415420 - Salvador-Ba