
9 REFLEXÕES SOBRE O MAL-ESTAR DOCENTE A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA¹

Roberta Melo de Andrade Abreu

Possui Graduação em Pedagogia, Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Mestre e doutora em educação. Membro do GRIFO (Grupo de pesquisa em infâncias, formação de professores e políticas públicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia).

E-mail: robertamabreu@ufrb.edu.br

Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira

Profa. adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Psicóloga, Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Psicologia e Doutora em Educação pela FE/USP. Membro da Internacional Toy Library Association (ITLA), Membro do Grupo de Pesquisa Infâncias Formação de Professores e Políticas Públicas (UFRB) e do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados em Educação Infantil da Faculdade de Educação da USP. Membro da ABBri.

E-mail: sirlandia@ufrb.edu.br

RESUMO

O mal-estar docente está relacionado a uma série de fatores como: políticas de responsabilização do professor pelo fracasso escolar; políticas educacionais privatistas; baixos salários; más condições de trabalho; pouco envolvimento das famílias na parceria com a escola no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes; enfraquecimento dos coletivos docentes, dentre outros. Este artigo tem como objetivo refletir sobre as causas do mal-estar docente e identificar quais as articulações possíveis entre formação contínua e brinquedoteca universitária para o acolhimento e fortalecimento da profissionalização docente diante desse contexto. Parte-se de uma compreensão da formação contínua como um espaço potente de criação de repertório docente para ressignificação do mal-estar que pode se dar pela via do fortalecimento da profissionalização, na medida em que os professores identificam as verdadeiras necessidades de sua comunidade, escola, salas de aula e do seu papel nesse enredo, lançando mão dos espaços de formação contínua para os enfrentamentos, o estabelecimento do diálogo e o cultivo permanente de decisões e ações colegiadas. A brinquedoteca universitária, por sua vez, é considerada um laboratório de aplicações pedagógicas, que pode ser utilizado por diferentes públicos, por seu caráter interdisciplinar e transversal e rico em estimulação. Nela, o brinqueado terapêutico é estruturado de uma forma que possibilita ao brincante aliviar a ansiedade gerada por experiências que causam desconforto emocional, que costumam ser ameaçadoras e que requerem mais do que recreação. Nos orientamos a partir de uma abordagem qualitativa via pesquisa bibliográfica e os dados foram coletados nos materiais já publicados constituídos principalmente de livros e periódicos. Os resultados apontam para a brinquedoteca universitária como um eixo articulador entre as reflexões sobre o mal-estar docente e a formação contínua por se tratar de um espaço onde os professores podem expressar, por via de diversas linguagens lúdicas, as tensões e mal-estar gerados pela profissão; e que possam, sobretudo, ressignificá-los.

Palavras-chave: Mal-estar docente. Formação contínua. Brinquedoteca universitária.

¹ Artigo constituinte da pesquisa “As contribuições da escuta profana na ressignificação do mal-estar docente”, aprovada pela Plataforma Brasil, CEP: 40.110-150.

ABSTRACT

Teacher malaise is related to a series of factors such as: policies of teacher accountability for school failure; privatization policies in education; low wages; poor working conditions; little involvement of families in the partnership with the school in the process of educating children and adolescents; weakening of teaching collectives, among others. This article aims to reflect on the causes of teacher malaise and identify the possible connections between continuing education and university toy libraries for the reception and strengthening of teacher professionalization in this context. It starts with an understanding of continuing education as a powerful space for the creation of a teaching repertoire to resignify the malaise through the strengthening of professionalization, as teachers identify the real needs of their community, school, classrooms and their role in this scenario, making use of spaces for continuing education for the confrontations, the establishment of dialogue and the permanent cultivation of decisions and collegiate actions. The university toy library, in turn, is considered a laboratory for pedagogical applications, which can be used by different audiences, due to its interdisciplinary and transversal character, rich in stimulation. In the toy library, the therapeutic toy is structured in a way that allows the player to relieve the anxiety generated by experiences that cause emotional discomfort, which are often threatening and which require more than recreation. The research methodology was based on a qualitative approach through bibliographic research, and data was collected from materials already published, consisting mainly of books and periodicals. The results suggest that the toy library is an articulating axis between the reflections on teacher malaise and continuing education, as it is a space where teachers can express, through different playful languages, the tensions and malaises generated by the profession; and they can, above all, give new meaning to them.

Keywords: Teacher malaise. Continuing education. University toy library.

9.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estamos diante de um contexto onde muito se tem refletido sobre um possível esgotamento dos cânones e paradigmas estabelecidos pela modernidade. Frequentemente, somos confrontados por circunstâncias ambíguas e heterogêneas (BAUMAN, 2001). São tempos líquidos onde as fronteiras são mais porosas e controversas e faz parte do nosso cotidiano lidar com os conflitos ocasionados pelas mais variadas dicotomias.

Essas mesmas condições reverberam de modo explícito no campo da educação e demandam, cada vez mais, dos professores que vão assumindo novas atribuições, missões e expectativas. É importante frisar que esse conjunto de demandas, muitas vezes contraditórias, faz parte do complexo exercício docente. Acrescentamos ainda que, nos últimos vinte anos, observamos um aumento significativo da carga de trabalho, das cobranças (sociais e institucionais) e dos mecanismos de controle sobre o trabalho docente. Por outro lado, não constatamos iniciativas via políticas públicas que assegurem condições para que esses mesmos professores correspondam a tais exigências. Pelo contrário, vivemos tempos de apagamento docente, agravamento das más condições de trabalho e um movimento de imprimir uma certa vaguidade quanto a sua função social.

Diante desse cenário, não é surpreendente que muitos professores sintam-se impotentes em seu exercício profissional, desencadeando doenças de natureza física e mental, apontando para um estado crônico de mal-estar docente.

Observamos que no contexto laboral docente há pouquíssimos espaços para falar sobre esse estado de mal-estar e raríssimas são as oportunidades de diálogo sobre a questão. Os espaços de formação contínua, por exemplo, em lugar de valorizar e fortalecer o exercício da profissão no âmbito de sua diversidade e complexidade, transformaram-se num comércio lucrativo onde grande parte funciona de forma terceirizada. A perspectiva de uma formação contínua a partir da construção de conhecimentos e saberes docentes; da busca de encaminhamentos para desafios locais; do fortalecimento da colegialidade e profissionalização são secundarizadas em nome do lucro de pequenos grupos. Acreditamos que a formação contínua, numa perspectiva lúdica, pode ser uma das possibilidades de refletir e ressignificar o mal-estar docente.

Desse modo, a brinquedoteca universitária, considerada um laboratório do curso de Pedagogia, é um lugar de prática da atividade lúdica onde os brincantes, ao experimentar tocar, jogar, conhecer os brinquedos e os jogos e todas as potencialidades, possam na sua práxis favorecer o brincar e em especial o brincar livre; aquele que quando é autorizado permite que

o brincante seja ele mesmo e descubra-se na sua experimentação como ser único, coletivo, capaz e potente, que participa ativamente da sua experiência.

Para a formação contínua, a brinquedoteca universitária pode ser considerada um “setting”, um lugar de interações entre pares, lugar de voz e de escuta diferenciada para que os participantes possam compartilhar suas experiências por meio de atividades projetivas, de diálogos, de reorganização capazes de gerar autoconhecimento e o fortalecimento da identidade profissional e encontrar novos caminhos para fazer os enfrentamentos próprios das demandas da profissão docente.

Deste modo que a questão que move esta discussão se impõe: como a brinquedoteca universitária pode se constituir como um espaço de reflexão sobre o mal-estar docente via formação contínua? Assim, nosso objetivo é identificar quais as articulações possíveis entre formação contínua e brinquedoteca universitária para o acolhimento e fortalecimento da profissionalização docente diante do mal-estar.

Nos orientamos a partir de uma abordagem qualitativa via pesquisa bibliográfica e os dados foram coletados nos materiais já publicados, constituídos principalmente de livros e periódicos (ANDRADE, 2010). Para compor o núcleo de discussão estruturante deste trabalho, foram utilizados os seguintes descritores de busca bibliográfica: Formação Contínua de Professores, Mal-Estar Docente e Brinquedoteca Universitária. Por se tratar de um tema pouco discutido na literatura, optou-se pela busca de um recorte mais contextualizado e menos temporal.

Desta maneira, esse artigo fará uma discussão, inicialmente, sobre o significado e as origens do mal-estar docente; em seguida, abordará a importância da formação contínua para o fortalecimento da profissionalização e, em consequência, prevenção do mal-estar docente; e, logo depois, discutirá as possíveis articulações da brinquedoteca universitária com a formação contínua, e suas potencialidades como espaço lúdico e transformador para os professores.

9.2 METODOLOGIA

Com a pretensão de contribuir com a discussão sobre a articulação entre mal-estar docente, a formação contínua e a brinquedoteca universitária, este artigo buscou, por meio da pesquisa bibliográfica, fazer um levantamento em fontes já publicadas, encontrando nesta busca os seguintes resultados:

Descritores	Livros	Periódicos	Utilizados
Formação Contínua dos Professores	18	13	4
Mal-Estar Docente	14	13	4
Brinquedoteca Universitária	13	15	10
Total	45	41	18

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras com os dados do levantamento bibliográfico.

Ao todo foram encontradas 86 publicações e com base nos critérios de inclusão (contexto da pesquisa e articulação entre os descritores) foram selecionadas apenas 18 publicações que atenderam as demandas subjetivas a este trabalho.

A seguir, os temas discutidos com base nos achados deste levantamento.

9.3 COMPREENDENDO O MAL-ESTAR DOCENTE

O processo de educação institucional sempre foi permeado por muitos desafios, sobretudo pelo fato de se constituir como um fenômeno social. Ao considerarmos tal premissa, estamos levando em conta que as problemáticas sociais estão implicadas à escola e, por conseguinte, ao exercício docente. Nesse sentido, vale ressaltar que a vida em sociedade é dinâmica, os sujeitos são singulares, as bandeiras de luta são plurais, e a partir dessas e de outras permanentes reconfigurações, as atribuições docentes vão sendo tecidas. Logo, observamos uma constante necessidade de adaptações, aprendizagens, interlocuções e articulações por parte do(a)s professore(a)s.

De acordo com Shulman (2005a, 2005b apud Nóvoa, 2017, p. 1114) existem modos de entender a pedagogia singular de cada profissão e, nesse sentido é importante considerar:

[...] uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética.

Não se trata de estabelecer padrões identitários para o processo de formação docente, mas de compreender que para aprender, pôr em ação e viver a profissão exige-se uma construção contínua de aprendizagens. Mesmo tendo claro que nenhum repertório e nenhuma prática por mais atual, profunda em conhecimento e contextualizada que seja, dará conta da complexidade da realidade. O(a)s professore(a)s lidam, a todo instante, com a transitoriedade dos fenômenos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem e precisam pensar, agir como profissionais. Categorizando, a fim de tornar essa reflexão a mais clara possível, pode

parecer que se trata de um processo fácil. No entanto, queremos esclarecer que, para que tais aprendizagens se efetivem, exige-se muito do(a)s professore(a)s no âmbito pessoal, coletivo e institucional.

Nessa perspectiva, levando em consideração os desafios e dificuldades desse processo em si e, somado a um contexto extremamente hostil no que se refere à figura do professor(a), diríamos que estamos num momento de extrema vulnerabilidade. No país, o que se propõe em termos de projeto social de Estado é, marcadamente, pautado pela lógica do capital neoliberal que faz determinações na criação e implementação das políticas públicas educacionais. Essas últimas cunham a formação e atuação de professores a partir de um fundamento pedagógico prescritivo, técnico e instrumentalizador; determina a padronização do fazer pedagógico e dos processos educacionais para melhor controle, além de estabelecer o desprezo à diversidade.

Tudo isso repercute intensamente na saúde do(a)s professore(a)s que se veem impotentes, alvo de sucessivos ataques advindos de uma lógica privatista, que torna mais profundo e crônico o mal-estar docente. De acordo com Esteve (1999), o mal-estar docente tem causado uma séria crise identitária, esgotamento emocional e dificuldades de aceder de forma profunda no trabalho por parte dos professores. O autor ainda chama atenção para o fato de pesquisas realizadas convergirem para uma descrição do professor (a) como um profissional que está fadado ao mau desempenho profissional, tendo em vista a sobrecarga de trabalho e responsabilidades sem que haja um respaldo proporcional para que possa atender às demandas estabelecidas.

Diante disso funda-se um estado de impotência, de permanente falta diante do ideal de trabalho que o professor considera capaz de realizar e que é necessário; e as infundáveis demandas, muitas vezes impossíveis de serem cumpridas. Num grau menor, o estado de impotência instaura uma certa inércia docente, pois quando os professores se tornam conscientes da impossibilidade de atender as infundáveis responsabilidades (muitas delas injustas), reservam-se a seguir o curso do contexto implicando-se o mínimo possível com os desafios individuais e coletivos que permeiam o exercício da profissão. Num grau maior, o estado de impotência pode gerar angústia, ansiedade e pânico determinando um absentismo cada vez mais comum. O(a)s professore(a)s lançam mão, com uma recorrência progressiva, de licenças médicas para se distanciar do trabalho, chegando muitas vezes ao abandono da profissão e sendo acometidos por doenças mentais.

Sabemos que o mal-estar está presente na civilização, independente de uma profissão específica. Freud (2011) fez esse apontamento em sua obra "*O mal-estar na civilização*", de 1930. O autor afirma que em cada sujeito habitam pulsões que são singulares e que objetivam

a satisfação premente do desejo. Por outro lado, existem as normas impostas pelos processos civilizatórios que exigem a renúncia dessas mesmas pulsões, instalando assim uma incompatibilidade que tem como consequência o mal-estar. É como se o trabalho docente estivesse confrontado com o espelho: o (a) professor(a) ciente do seu papel social e profissional é invadido por uma série de demandas contraditórias que tem suas origens em diversas ordens: institucionais, interpessoais, específicas do processo de ensino e aprendizagem. Entre o ser professor(a) e tais demandas instala-se a incompatibilidade e, muitas vezes, a impotência.

O problema é que, por mais que o professor responda a todas essas demandas, seu êxito profissional dependerá do “êxito de todos”, e isso o torna vulnerável. Situando-se no epicentro desse fenômeno, ele sabe que grande parte do sucesso de seu trabalho será julgada, por exemplo, pelo cumprimento de programas ou pelos resultados de seus alunos. Mas a transmissão do saber não é uma atividade neutra (PEREIRA, 2014, p. 4).

É importante lembrar que, diferente do modo como as avaliações em larga escala publicizam seus números, os baixos índices de aproveitamento evidenciados não se constituem como uma falta apenas do professor(a). Conforme Pereira (2014) afirma acima, para que o trabalho do professor(a) tenha êxito, é necessário a construção de ações em rede, uma relação de trabalho interdependente onde seus atores, ao mesmo tempo, guardam sua autonomia e especificidade. Constitui-se, no mínimo, uma grande injustiça a socialização de dados que mostram um sistema de ensino frágil e falho no país como consequência do trabalho docente unicamente.

O lugar de vulnerabilidade docente é fomentado e alimentado a partir dessa crença que arrefece os coletivos profissionais, dificulta os pensamentos e ações colegiadas embaçando, ou até mesmo furtando, a visão crítica dos próprios professores que terminam por acreditar que este insucesso é devido à suas faltas, incompetência e incapacidade. Sabemos que o processo de ensino e aprendizagem não se constitui como uma atividade neutra nem, tão pouco, solitária. Estamos fazendo referência a um processo carregado de aspectos subjetivos, objetivos, contextuais e interdependentes. O trabalho docente é fundamental, mas não é efetivo sozinho. É importante que isso seja amplamente discutido e esclarecido para toda a sociedade para que não alimentemos determinadas representações sociais docentes que constituem o professor(a) como aquele que não trabalha e/ou trabalha pouco, o que doutrina, o que faz da escola um espaço permissivo e sem limites.

É importante evidenciar que o mal-estar docente habita num movimento mundial de desprofissionalização engrenado pelas políticas privatistas que promovem o apagamento dos

professores, estabelece a prática de baixos salários, não assegura as mínimas condições de trabalho, mina as organizações coletivas de militância em prol da profissão e coloca o professor (a) como um profissional dispensável. Desse modo, cultivar espaços que trabalhem na perspectiva de refletir e ressignificar o mal-estar docente é condição vital para a saúde dos professores e para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

9.4 A FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E FORTALECIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO PARA ENFRENTAMENTO DO MAL-ESTAR DOCENTE

O mal-estar docente, conforme já afirmamos anteriormente, é um estado que se estabelece a partir do trabalho dos professores, conseqüente de uma série de fatores, e que pode levar a diversas enfermidades. É raro nos depararmos com espaços que acolham esses professores e oportunizem situações onde possam falar, ouvir e ressignificar o estado de mal-estar. Normalmente, esses profissionais são defrontados com determinações que apontam cada vez mais obrigações, - muitas vezes, sem que exista um suporte orientando-os sobre o “Por que fazer” e “Como fazer” - ainda que essas sejam impossíveis de serem cumpridas.

Na condição de professoras e pesquisadoras do campo da formação de professores, refletimos sobre esse abandono vivido pelos docentes. Um abandono que, ao nosso ver, é planejado e proposital, pois numa visão pragmática e economicista, é mais rentável um modelo escolar uniformizante, distanciado dos problemas contextuais reais onde o professor (a) perde seu papel social e atua como executor de normas, programas e currículos. Nesse sentido pensamos a formação contínua de professores como um espaço que pode abrigar o apoio, individual e coletivo, e o fortalecimento da profissão com vistas a estabelecer um posicionamento crítico e autônomo sobre o ser e o fazer docente criando repertórios para que o mal-estar seja ressignificado.

A formação contínua é compreendida como um processo permeado por um conjunto de práticas e relações que estruturam o ensino e aprendizagem: a constituição de um professor (a) autônomo (a) que exercite a pesquisa; a compreensão da escola e da sala de aula como espaço de pesquisa; a construção de saberes docentes numa perspectiva plural e complexa; o entendimento de que a formação docente envolve um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Dada a importância desse processo, é possível identificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDBEN 9394/1996, no artigo 62, a referência à formação contínua de

professores quando afirma que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” Para além da lei, hoje, compreendemos que a formação contínua se dá ao longo da trajetória profissional docente e é enredada por permanentes mudanças, construção de conhecimentos e saberes.

Ressaltamos que nessa trajetória é importante considerar os ciclos de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 1992) que tem uma lógica de se constituírem de etapas distintas, e estão intimamente ligadas a contextos e culturas complexas. Assim, entendemos a formação contínua numa perspectiva freiriana de inacabamento, quando o autor afirma que tal condição é própria da experiência vital (FREIRE, 2002). Vamos nos percebendo inacabados na medida em que a dinâmica da existência nos leva à novas construções e adaptações. Para Alves e Almeida (2010, p. 5): “A condição inacabada do sujeito faz deste um criador de imagens, que, mergulhado entre as muitas obras que criou, não cessa de recriá-las e de recriar-se a si mesmo neste processo.” Sendo assim, a formação contínua nos oportuniza viver, refletir, analisar e construir alternativas para os desafios do ser e fazer docentes.

Uma vez explicitada nossa compreensão acerca da formação contínua, vale tecer algumas críticas sobre sua realidade no país.

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA, 1997, p. 6).

Em muitas situações, a formação transformou-se num comércio lucrativo, pois grande parte funciona de forma terceirizada, entregue a empresas que apresentam os seus *pacotes* para serem trabalhados com os professores; uma outra questão diz respeito a dissincronia do que é proposto nas atividades de formação continuada, pois muitas vezes, desconsidera-se por completo os saberes/conhecimentos dos professores, bem como suas dificuldades; como terceira questão, colocamos em xeque o fato de que a maioria dessas formações acontecem fora das escolas nas quais os professores vivenciam suas práticas e seus problemas. Nega-se a escola como espaço de encontro, de estudo, de investigação, de formação, da possibilidade de construção da cultura, de pesquisa da própria prática pedagógica; por fim, não se leva em conta as fases da vida profissional dos professores e suas singulares experiências aprendentes, entendendo que todos têm as mesmas dificuldades e anseios, considerando que a formação

continuada se efetivará na execução de seminários, palestras, cursos, etc, que negam a heterogeneidade das experiências e os múltiplos saberes/conhecimentos.

É justamente nessa característica plural e heterogênea que percebemos a formação contínua como uma possibilidade potente de criação de repertório docente para ressignificação do mal-estar. Essa criação de repertório pode se dar pela via do fortalecimento da profissionalização, na medida em que os professores identificam as verdadeiras necessidades de sua comunidade, escola, salas de aula e do seu papel nesse enredo, lançando mão dos espaços de formação contínua para os enfrentamentos, o estabelecimento do diálogo e o cultivo permanente de decisões e ações colegiadas.

Sabemos que a formação de professores não está, tão somente, no campo do debate, mas se estabelece como um verdadeiro embate político, cultural e social, uma vez que é uma organização e um enfrentamento de um coletivo fortalecido; além de estabelecer uma barreira de defesa em favor da formação, dos direitos docentes trabalhistas, das condições de trabalho e políticas de fomento à educação laica, pública e democrática, cria importantes espaços de acolhimento onde habitam as falas e as escutas acerca do mal-estar docente. Essa rede de autoproteção coletiva fortalece os professores, os fazem construir uma leitura mais crítica da realidade e perceberem que não estão sós ao lidar com o mal-estar.

9.5 BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE

A brinquedoteca universitária é considerada um laboratório de aplicações pedagógicas, que pode ser utilizado por vários outros cursos, por seu caráter interdisciplinar e transversal, rico em estimulação; e conta com uma grande variedade de jogos e brinquedos que dão suporte para vários tipos de profissionais que usam os objetos lúdicos como meio para desenvolver suas atividades durante a formação ou em diferentes contextos lúdicos profissionais como, por exemplo: enfermeiros, terapeutas ocupacionais, psicólogos e pedagogos (TEIXEIRA, 2018).

Neste cenário interdisciplinar, o uso do brinquedo pode-se apresentar de diferentes formas. De acordo com Brougère (2010), a natureza lúdica de um ato não vem da natureza do que é feito, mas como ele é feito. Cabe ressaltar aqui que, segundo o autor, não é o conteúdo que define o jogo, e sim a modalização, o alcance da experiência conhecida pelo brincante. Neste sentido, o brincar e o jogar no ambiente da brinquedoteca podem ser entendidos como uma forma de interpretação da situação real pelos professores no momento do brincar, bem como a ressignificação do mal-estar docente.

Cabe salientar que numa brinquedoteca a brincadeira pode ser classificada em dois tipos de atividades: a recreacional – não estruturada, na qual a participação do professor (a) é espontânea, a fim de obter prazer e promover a interação entre seus pares – e a estruturada, conduzida por profissionais que conhecem sua técnica de aplicação e visa a promover o bem-estar físico e emocional do brincante que vivencia uma situação real de desconforto (ZIEGLER; PRIOR, 1994). Dentre as brincadeiras estruturadas e livres, encontram-se a ludoterapia e o brinquedo terapêutico, estes se fundamentam na função catártica do brinquedo com aplicação de princípios da análise e interpretação (CINTRA; SILVA; RIBEIRO, 2006).

Por sua vez, o brinquedo terapêutico é um brinquedo estruturado que possibilita ao brincante aliviar a ansiedade gerada por experiências que causam desconforto emocional, que costumam ser ameaçadoras e que requerem mais do que recreação. As sessões de brinquedo terapêutico são de 15 a 45 minutos, podem ser feitas diariamente ou apenas uma vez por semana; neste contexto, seu principal objetivo é favorecer ao brincante compreensão e ressignificação do desconforto emocional (GREEN, 1974; TEIXEIRA, 2018). O brinquedo terapêutico também pode ser utilizado em uma brincadeira que simula situações reais, obedecendo aos princípios da ludoterapia; porém, com um tema mais dirigido, que pode ser eleito no coletivo em que os brincantes receberão explicações sobre os procedimentos sobre o tema e atividade lúdica de modo que poderá descarregar sua tensão, visualizando as situações e manuseando os instrumentos e suas imitações (BARTON, 1969). De acordo com sua finalidade e a intenção de uso, o brinquedo terapêutico pode ser classificado em três tipos, a saber: o brinquedo terapêutico dramático, o brinquedo terapêutico instrucional e o brinquedo terapêutico capacitador (GREEN, 1974; WALKER, 1989; JESSEE, 1992). No contexto da brinquedoteca universitária, além dos diversos tipos de brinquedos e jogos, se fará presente em diversidade o brinquedo terapêutico dramático, cuja finalidade é permitir ao brincante exteriorizar as experiências que tem dificuldade de verbalizar, a fim de aliviar tensão, expressar sentimentos, necessidades e medos (JESSEE, 1992). Embora o brinquedo terapêutico seja utilizado na lógica dos procedimentos de enfermagem, de acordo com Gimenes e Teixeira (2016), a versatilidade do brinquedo e sua utilização podem ser classificadas com vistas aos objetivos propostos pelos responsáveis da brinquedoteca, desde que conheça estruturalmente e psicologicamente as funções originais dos objetos lúdicos e as possibilidades de ações e reações advindas do seu uso. No caso em questão, a equipe é composta por psicólogo, psicopedagogo e pedagogo, pesquisadores do brincar na área da saúde e da formação.

Ao utilizar os diferentes tipos de brinquedos da brinquedoteca universitária, a equipe pode realizar atividades interventivas próprias das demandas dos professores. Esse uso é um

valioso instrumento psicológico, pois não só lhes permite extravasar seus sentimentos e compreender melhor a situação, como também subsidia a equipe para a compreensão das necessidades dos professores.

A ação terapeuta oriunda das atividades expressivas se entende para o planejamento e a organização do espaço tornando-o mais humanizado e promovendo a melhora da qualidade de vida e das relações interpessoais. Assim, a brinquedoteca universitária vem se configurando como um ambiente rico de possibilidades no qual os professores, por meio de suas projeções lúdicas, vivenciam experiências muito significativas durante as atividades, sendo este espaço coadjuvante no processo de tratamento e reabilitação de demandas emocionais. Deste modo, configura-se o brincar na brinquedoteca universitária como um importante papel ocupacional, capaz de aliviar as angústias, refazer, reavaliar e reviver certas experiências inibidoras de bem-estar profissional.

A ação da equipe na brinquedoteca universitária é significativa, por se tratar de um espaço potencial onde, por meio da brincadeira, os participantes podem elaborar uma nova forma de ser ou de estar, expressar seus medos e angústias diante do adoecer, experimentar suas habilidades e manifestar suas potencialidades, o que ajuda a superar as dificuldades decorrentes do processo de adoecimento docente e tornar a sua profissão menos traumatizante. Para Sanchez e Ebeling (2011), a intervenção psicológica juntamente com o brincar são estratégias que promovem um ambiente preventivo de comportamento de depressão, auxiliando no enfrentamento das dificuldades. Além disso, há na brinquedoteca universitária instrumentos – jogos e brinquedos – que podem ser mediadores dos processos de prevenção e facilitadores da internalização; elaboradores do amadurecimento e compreensão de processos do mal-estar; reestruturadores do equilíbrio psíquico e da consciência de si mesmo e do outro.

Por meio da expressão, o adulto traduz o real para a realidade imaginária diminuindo o impacto provocado pelo tamanho e pela força causada pela angústia da “invisibilidade” do sofrimento da categoria docente à sua volta, suavizando o seu sentimento de impotência provocado pela situação da doença. O encontro da categoria na mesma situação também favorece o fortalecimento, a autoconfiança e proporciona condições de enfrentamento das demandas próprias da profissão.

Assim, verifica-se que o enfrentamento das consequências emocionais do mal-estar docente é favorecido com a utilização do lúdico, contemplando a abordagem em grupo, a fim de integrar seus pares e proporcionar momentos de satisfação e de reorganização das experiências. Além disso, reafirmamos a formação contínua como um espaço lúdico e identitário dentro da brinquedoteca; de diálogo; de compartilhamento de dilemas e dificuldades;

experiências exitosas, éticas e estéticas no campo da profissionalização; e de pesquisa. Um lugar onde os professores podem expressar-se, por via de diversas linguagens lúdicas, as tensões e mal-estar gerados pela profissão; e que possam, sobretudo, ressignificá-los.

9.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscou-se discutir a brinquedoteca universitária como constituição de um espaço de reflexão sobre o mal-estar docente via formação contínua. Os resultados mostram que a brinquedoteca universitária constitui-se por natureza em um ambiente flexível e de caráter interdisciplinar e transversal, acolhendo as atividades lúdicas por meio de ações terapêuticas capazes de amenizar o mal-estar docente, considerando que a brinquedoteca universitária surge num espaço de interações, diálogos e escuta diferenciada das demandas presentes nos diferentes ciclos de vida profissional do professor (a).

Observa-se que as principais causas provocativas dos sintomas que adoecem os profissionais em sua jornada de trabalho estão relacionadas às questões plurais e múltiplas, mas claramente aliadas às questões políticas educacionais; baixa remuneração; más condições de trabalho, carência da parceria entre escola e família, baixo reconhecimento da profissão docente pelas políticas públicas e a “invisibilidade” do adoecimento progressivo e exponencial da profissão docente. Em detrimento a essas demandas, faz-se necessário políticas de acolhimento nos diferentes ciclos de vida profissional dos professores, pois os poucos programas existentes têm se mostrado ineficientes (PIMENTA, 1997) para “resolver” os problemas do contexto escolar.

Os resultados apontam também para a necessidade de novas frentes de ações em prol das demandas encontradas neste cenário da formação contínua. Neste sentido, a brinquedoteca universitária configura-se como um ambiente rico de possibilidades no qual os professores, por meio de suas projeções lúdicas, vivenciam experiências muito significativas durante as atividades, sendo este espaço coadjuvante no processo de tratamento e reabilitação de demandas emocionais. Deste modo, configura-se o espaço da brinquedoteca universitária como um espaço de interações onde o professor tem voz e tem escuta diferenciada, capaz de gerar autoconhecimento e o fortalecimento da identidade profissional, bem como encontrar novos caminhos para fazer os enfrentamentos próprios das demandas da profissão docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. L.; ALMEIDA, D. D. M.. Incompletude e inacabamento: uma leitura do estético em Paulo Freire. *In: Debates em Educação*, Maceió, v. 2, n. 3 jan./jun. 2010. ISSN 2175-6600.
- ANDRADE, M. M.. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- BARTON, P. H.. Nursing assessment and intervention through play. *In: BERGERSEN, B. S. et al. Current concepts in clinical nursing*. Saint Louis: Mosby, 1969, p. 203-207.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996.
- BROUGÈRE, G.. **Formes ludiques et formes éducatives**. Université Paris-Nord, France, 2010.
- CINTRA, S. M. P.; SILVA, C. V.; RIBEIRO, C. A.. O ensino do brinquedo/brinquedo terapêutico nos cursos de graduação em enfermagem no Estado de São Paulo. *In: Rev. Bras. Enferm.*, Brasília, v. 59, n. 4, jul/ago, 2006.
- ESTEVE, José. M.. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREUD, S.. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2011.
- GIMENES, B. P.; TEIXEIRA, S. R. O.. **Brinquedoteca - Manual em Educação e Saúde**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GREEN C. S.. Compreendendo as necessidades das crianças através do brinquedo terapêutico. *In: Nursing*, v. 4, n. 10, p. 31-32, 1974.
- HUBERMAN, M.. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- JESSEE P. O.. Nurses, children, and play. *In: Issues Compr Pediatr Nurs*, v. 15, n. 4, p. 261-269, 1992.
- NÓVOA, A.. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 47 n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- PEREIRA, M. R.. Mal-estar docente. *In: Presença pedagógica*, v. 20, p. 62-69, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *In: Nuances*, v. III, set. 1997.

SANCHEZ, M. L. M.; EBELING, V. L. N.. Internação infantil e sintomas depressivos: intervenção psicológica. *In: Rev. SBPH*, v. 14, n. 1, p. 186-199, 2011.

TEIXEIRA, S. R. O.. **Brinquedoteca Hospitalar na Cidade de São Paulo: Exigências Legais e a Realidade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. 2018.

WALKER, C.. Use of art and play therapy in pediatric oncology. *In: J Pediatr Oncol Nurs*, v. 6, n. 4, p. 121-126, 1989.

ZIEGLER, D. B.; PRIOR, M. M.. Preparation for surgery and adjustment to hospitalization. *In: Nurs Clin North Am*, v. 29, n. 4, p. 655-669, 1994.

MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES

TÍTULO DO ARTIGO	REFLEXÕES SOBRE O MAL-ESTAR DOCENTE A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA
RECEBIDO	29/10/2021
AVALIADO	20/11/2021
ACEITO	15/12/2021

AUTOR 1	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Roberta Melo de Andrade Abreu
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
ID ORCID	0000-0001-8167-1567
RESUMO DA BIOGRAFIA	Possui Graduação em Pedagogia, Especialização em Metodologia do Ensino Superior. É mestre e doutora em educação. Membro do GRIFO (Grupo de pesquisa em infâncias, formação de professores e políticas públicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia).
AUTOR 2	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
ID ORCID	0000-0002-7831-8276
RESUMO DA BIOGRAFIA	Profa. adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Investiga o brincar nos contextos da saúde e da formação. Psicóloga, Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Psicologia e Doutora em Educação pela FE/USP. Membro da Internacional Toy Library Association (ITLA), Membro do Grupo de Pesquisa Infâncias Formação de Professores e Políticas Públicas (UFRB) e Membro do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados em Educação Infantil da Faculdade de Educação da USP. Membro da ABBri.
CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NO ARTIGO	Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

Endereço de Correspondência dos autores	Autor 1: obertamabreu@ufrb.edu.br Autor 2: sirlandia@ufrb.edu.br
---	--