

MARIA LETICIA DE SALLES REDIG DE CAMPOS
ANA CLÁUDIA DE FREITAS FRAZÃO SOARES
SERGIO PAULO CARVALHO DE SOUZA
(Organizadores)

Abordagens da
**GESTÃO ESCOLAR
INTEGRADA
E SEUS DESDOBRAMENTOS**



MARIA LETICIA DE SALLES REDIG DE CAMPOS
ANA CLÁUDIA DE FREITAS FRAZÃO SOARES
SERGIO PAULO CARVALHO DE SOUZA
(Organizadores)

Abordagens da
**GESTÃO ESCOLAR
INTEGRADA
E SEUS DESDOBRAMENTOS**



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Abordagens da gestão escolar integrada e seus desdobramentos

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Maria Leticia de Salles Redig de Campos
 Ana Cláudia de Freitas Frazão Soares
 Sergio Paulo Carvalho de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
A154	<p>Abordagens da gestão escolar integrada e seus desdobramentos / Organizadores Maria Leticia de Salles Redig de Campos, Ana Cláudia de Freitas Frazão Soares, Sergio Paulo Carvalho de Souza. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0888-8 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.888230103</p> <p>1. Administração escolar. I. Campos, Maria Leticia de Salles Redig de (Organizadora). II. Soares, Ana Cláudia de Freitas Frazão (Organizadora). III. Souza, Sergio Paulo Carvalho de (Organizador). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.2</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

PREFÁCIO

Nestas primeiras palavras, o agradecimento pela oportunidade de participar da publicação desta obra. Este livro, como resultado das experiências científico acadêmicas de seus autores, egressos da pós-graduação em Gestão Educacional Integrada do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro – ISERJ torna-se fonte de conhecimento para os profissionais da área. Frente ao meu compromisso de ensino como professora, reconheço o privilégio de ter contribuído com a formação destes profissionais. Ao longo dos anos, venho fazendo leituras que me ajudam a compreender o contexto da prática, que tem como premissa o entendimento de que é possível, por meio da educação, aliada à práxis social, formar o homem novo, consciente das suas potencialidades históricas.

Esse modo de fazer a educação vem das tramas, dos debates, dos projetos e da preocupação com os problemas de desigualdade social vividos por muitas crianças, adolescentes e jovens no Brasil. A atuação profissional do gestor escolar, emerge de tudo isso. Parece existir certo consenso a respeito de que a prática educativa não se limita apenas à transmissão e à apreensão de conhecimentos. Apesar de todo avanço tecnológico que temos vivido, sabemos que o conhecimento continua sendo decisivo, que a educação não se reduz apenas às aprendizagens, que não se podem ignorar as dimensões da socialização, pois a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social.

A prática educativa se processa em suas relações com a sociedade mais geral, tem a ver com os inéditos viáveis, às vezes perceptíveis, às vezes não se encontram razões de ser; tem a ver com o esperar de Paulo Freire, que com sua Pedagogia da Esperança relata as tramas de um corpo molhado de histórias, de marcas culturais. Tem de ser sustentada por vários e complexos elementos sobre os quais deve recair a atenção dos gestores escolares. Tem de se fundar na institucionalização de uma gestão democrática, por meio da efetiva participação de pais, educadores, estudantes e funcionários da escola.

Em 2022, ao comemorarmos os 122 anos de Anísio Teixeira, urge colocar em prática uma educação voltada para a justiça social, como uma grande referência de projeto educacional na reconstrução nacional. Anísio Teixeira em sua obra intitulada Educação no Brasil publicada em 1976 contribuiu para que a escola, como instituição social, buscasse não emudecer às diferenças socioculturais e econômicas, priorizando uma educação comum e obrigatória para todos. O pensamento anisiano voltado para a escola pública, berço da democracia e ancorada na busca pela redução das desigualdades foi e ainda é inspiração para o desafio da reconstrução nacional. A ideia de escola como um processo de cultura, de estímulo à mudança permanente e de meio de reconstrução social percorre o pensamento anisiano e sua obra é dedicada à mudança da escola para mudar a sociedade.

Em 2022, também se completam 100 anos do nascimento de um dos mais importantes intelectuais brasileiros do século XX, Darcy Ribeiro, antropólogo e educador. À frente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Anísio Teixeira conheceu Darcy Ribeiro, que se tornou um companheiro importante no movimento de luta pela escola pública. Ainda em 2022, em 02 de maio completaram-se 25 anos da morte de Paulo Freire. Para além das centenas de menções e prêmios recebidos ao longo de sua vida ou post mortem, vale destacar os 29 títulos de Doutor Honoris Causa e o título de Patrono da Educação Brasileira, sendo este último registrado pela Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012.

A diretividade das proposições de Paulo Freire alinhada às formulações anisianas tem guiado os profissionais da educação do ISERJ no exercício da práxis sobre as possibilidades e limites que os processos educativos têm para gerar atos criadores e impulsionadores de mudanças.

No tocante ao aspecto central do livro e considerando a complexidade do ato de ensinar e de aprender, podemos compreender que muitas são as formas que os profissionais das áreas de Administração Educacional, Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Inspeção Educacional podem auxiliar na compreensão sobre temas fundantes da educação e, sobretudo, naquelas que têm interlocuções com saberes, docência e prática cotidiana na escola. É esse o sentido em que se assentam os processos de gestão escolar, por meio de processos contextualizados, ordenando o processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional; mantendo o foco de análise nos processos cognitivos. Um modelo de gestão escolar deve fundamentar-se em atitudes de liderança, na valorização do trabalho em equipe e em tomada de decisão. Assim, é neste quadro que se constroem espaços educativos democráticos onde caibam o consenso e o dissenso na busca de intenções e soluções comuns.

Partilho da perspectiva que são estas reflexões que edificam a prática profissional do gestor; dos processos escolares que devem ser negociados, compartilhados e avaliados. Uma gestão que opere com a dialogicidade em respeito à diversidade e, sobretudo, por meio da troca efetiva e afetiva entre os pares. A organização escolar precisa estar centrada em experiências estimuladoras de tomada de decisão e de responsabilidade, em que dialeticamente, se unem o epistemológico, o pedagógico e o político. A forma como os estudantes avançam em seu processo de aprendizagem são construções e decisões que se relacionam com a concepção que se tem da educação escolar e da função social da mesma. São construções históricas e culturais.

Nesta perspectiva, a função do gestor escolar assume um papel de importância fundamental, para fazer valer o compromisso com o desenvolvimento integral da criança, do jovem e do adulto em um trabalho pedagógico que tenha como objetivo e finalidade construir um sujeito autônomo, independente e solidário. Este é o pano de fundo para uma

concepção de educação orientada para o desenvolvimento integral do indivíduo.

O repertório de textos desta obra, de modo geral, analisa o papel do gestor em uma perspectiva participativa, democrática e dialógica. Traçam a historicidade dessa função e sua importância como representante do Estado, em suas funções de fiscalização, administrativas e de orientação legal. É uma leitura obrigatória, para quem almeja o aprofundamento dos estudos da temática em tela.

Rio de Janeiro, 25 de novembro de 2022.

Andréa Villela Mafra da Silva

Professora do Ensino Superior do ISEJ

Coordenadora Institucional de Pesquisa, Extensão, Memória- FAETEC/Desup

Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores e Tecnologias Educacionais/

FORPROTEC-CNPq

APRESENTAÇÃO

A partir de um passado recente – do segundo semestre de 2019 ao final do primeiro semestre de 2021 - e quase que presente ainda, vivências surgidas da experiência prática e acadêmica de seus autores, aliadas à situação da pandemia do COVID 19, são aqui descritas, discutidas, refletidas e relatadas. Pedagogos e professores interessados e profissionais da gestão educacional integrada, reunidos no programa de pós-graduação do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro - ISERJ, submeteram-se, com sucesso, a uma experiência não prevista nem muito menos anunciada.

Nosso grupo iniciou o Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Educacional Integrada no segundo semestre de 2019, seguindo seu curso normal até março de 2020, ocasião em que foi decretada a pandemia do Coronavírus em todo o planeta. Adaptações para o ensino remoto foram efetivadas. E mudanças se impuseram no próprio desenvolvimento do curso. E sobretudo no objeto de estudo de muitos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC.

Capazes de realizar essa experiência – não prevista – com absoluto sucesso, alguns desses profissionais se reuniram neste livro, que congrega nove autores com seus artigos, objeto desses TCC. O curso contempla a formação de profissionais nas áreas de Administração Educacional, Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Inspeção Educacional. A experiência profissional de cada um levou a um caminho próprio que foi, na maioria dos casos, o caminho da reflexão teórica sobre sua própria experiência.

Podemos afirmar que, embora não esteja presente no nome do programa, a Gestão Integrada só é possível se for também Democrática. Imposição histórica e científica, apoiada na legislação brasileira e internacional, nos conceitos da psicologia, da antropologia, da sociologia, da própria pedagogia.

Optamos por distribuir os artigos seguindo a ordem em que é citada a formação profissional desses pedagogos: administração, planejamento, inspeção, supervisão educacional, no artigo 64 da Lei 9394/96. Não foi incluída a orientação educacional porque não havia trabalhos nessa área dentre os participantes deste grupo.

Assim é que o livro se inicia com o artigo de **GUACIRA DA COSTA SILVA**, uma das autoras mais impactadas pelas consequências pedagógicas e educacionais da pandemia, em sua própria vida profissional. Seu artigo reflete a busca, de forma realística, da reflexão sobre o ensino híbrido no processo escolar, como futuro e como presente nas estratégias de ensino-aprendizagem. Parte da reflexão teórica, vivamente apoiada na realidade, sobre as condições presentes no ensino público na cidade do Rio de Janeiro. Reflete a nova relação com o conhecimento e o papel do professor. Reflete também sobre a distância que se aprofundou entre os alunos de classes sociais diversas, com graves dificuldades

de acesso à tecnologia. Conclui que é papel do **gestor** fazer da escola um espaço de construção conjunta pois que a escola é o melhor ambiente da sociedade para a realização de mudanças, para a crítica, para o diálogo. E afirma que o desafio da educação é empoderar os estudantes de habilidades sociais e intelectuais que o farão exercer a cidadania em seu meio de atuação.

Ainda na perspectiva do “choque pandêmico”, o estudo realizado por **JANAINA TELES FERNANDES** analisa a evasão escolar e seus índices diferenciados durante o período da pandemia. Descreve os gargalos existentes antes mesmo do período pandêmico e aborda o agravamento da evasão e suas causas, dentre as quais o distanciamento social, a exclusão digital, a pouca familiaridade de grande parte de docentes com as tecnologias de comunicação e informação, o próprio abandono escolar. Busca também definir o papel do **gestor** na administração do problema. Afirma que é necessária uma ação de governo no sentido do apoio à inclusão digital, à adequação das escolas, à autonomia para o diretor na elaboração de um projeto político pedagógico próprio, incluindo a implantação de novas rotinas. A mediação é a prática que se torna importante, aliada à adequação a novas demandas. Janaina descreve ainda como importantes uma ação governamental, inclusive de provimento de recursos financeiros, para fazer face aos problemas de dificuldade de acesso à internet, à perda do vínculo escolar, à falta de equipamentos adequados.

O artigo de **SERGIO PAULO CARVALHO DE SOUZA** afirma a importância da gestão democrática na educação, em particular nos cursos EaD. Analisa dados do Curso Técnico em Administração (CTA) na modalidade a distância, no Rio de Janeiro, ofertado por parceria entre a FAETEC e o CECIERJ, em uma perspectiva de estudo de caso. Sergio destaca o princípio básico constitucional da gestão democrática e analisa a participação dos profissionais da escola na definição e realização do projeto político pedagógico e a participação da comunidade através de instâncias como conselhos escolares e outros. Busca ainda esclarecer os conceitos de gestão democrática e de gestão integrada e como esses conceitos são fundamentais em cursos de Educação a Distância. Estão também analisadas as funções do docente que, pelo seu papel de único elo dos alunos com a instituição educativa, aglutina atribuições dos cargos de **gestão**. O artigo reforça ainda a importância da formação profissional e a qualidade de sua realização em sistema de EaD. Valoriza a importância da gestão democrática mesmo que não institucionalizada. A importância de ouvir o outro.

O artigo de **ANA CLAUDIA DE FREITAS FRAZÃO SOARES** reflete sobre o papel da gestão escolar em uma perspectiva participativa e democrática, com enfoque nas Habilidades Sociais. Analisa o papel do **diretor** como fundamental na composição da equipe de gestão e reforça a ideia de que o trabalho não se realiza de forma integrada se não forem desenvolvidas – sobretudo nos alunos – as Habilidades Sociais. Ana Claudia analisa as pesquisas sobre inteligências múltiplas, em particular aquelas ligadas às

relações interpessoais, e destaca a importância dessa aprendizagem no contexto escolar, afirmando que é no coletivo que as aprendizagens se tornam significativas. Há que existir um ambiente de autonomia, de participação e de transparência para uma gestão compartilhada e democrática. Há que se desenvolver nos alunos habilidades sociais que os tornarão capazes de comportamentos sociais valorizados em suas culturas; com grandes possibilidades de resultados favoráveis e que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais. Conclui seu artigo afirmando que as habilidades sociais reforçam o coletivo.

Continuando nosso caminho por certo dedutivo e fiel ao artigo 64 acima citado, vem o artigo de **BRUNA MARIANNE SATURNINO DE OLIVEIRA LACERDA**, que trata do papel e da função do **inspetor** escolar. Traça um histórico dessa função e sua importância atual no âmbito educacional no estado do Rio de Janeiro. Descreve seu papel como representante do Estado, suas funções de fiscalização de atividades educativas e administrativas e de orientação legal. Inclui na avaliação de problemas arquitetônicos e alimentares. Descreve como integrante da função o trabalho pedagógico de apoio às equipes escolares, inclusive na avaliação da aprendizagem. Ficam assim garantidas as finalidades qualitativas do trabalho do inspetor, na medida em que ele qualifica o desenvolvimento de cada escola em que exerce sua função. Conclui que o trabalho do inspetor é sempre verificar, orientar, avaliar e corrigir. Sempre.

NEIDE MARIA DOS SANTOS trabalhou a questão do papel e da função do **inspetor** escolar, afirmando que sua importância vai além dos trâmites legais. Neide busca desmistificar a concepção do inspetor como um mero fiscal. Busca dar maior visibilidade à importância desse profissional na prestação de serviços da escola à sua comunidade. Faz uma descrição histórica da função e do cargo de inspetor escolar no Brasil desde os jesuítas, no século XVIII, até nossos dias, com a definição de funções e atribuições e formação esperada e/ou exigida. Na descrição da legislação atual cita a Lei 9394/96, mas cita também legislação estadual, na qual está presente uma amplitude maior no que se refere ao papel do inspetor na responsabilidade pelas “diretrizes, orientação e controle do funcionamento das redes oficial e particular de ensino”.

A **supervisão** escolar – chamada aqui de coordenação pedagógica, face à horizontalidade que este termo sugere – está analisada no artigo de **MARIA LETICIA DE SALLES REDIG DE CAMPOS** em um estudo de caráter mais autoral, em uma reflexão sobre o trabalho de construção de um currículo por competências, realizado com instrutores em cursos FIC de formação inicial e continuada de trabalhadores. Leticia descreve como esse trabalho surgiu: a partir de seminários semestrais, realizados de 2009 a 2013, em que se buscou fazer uma formação continuada dos instrutores que atuavam nesses cursos. Esses seminários se compunham de um dia de teoria e um dia de produção de instrumentos e ferramentas – de construção de currículo, de instrumentos de avaliação adequados ao

tipo de curso. O trabalho conjunto da equipe da escola na construção do currículo é uma questão política, no sentido puro do termo. E a opção por uma construção coletiva não só é mais democrática, como é mais eficiente.

O artigo de **MARIA DE FATIMA ROCHA GOMES** estuda o mal-estar docente, fenômeno identificado como uma das causas do abandono da profissão docente. Destaca o papel da **supervisão** no tratamento das questões pedagógicas da docência incluindo, neste contexto, o enfrentamento ao mal-estar docente e as suas consequências para o próprio processo de ensino-aprendizagem. Descreve as transformações da sociedade e seus impactos na constituição de uma nova docência. Daí a configuração do mal-estar docente, dentre outros fatores, pela complexificação do trabalho do professor, pela vigência de uma cultura de performatividade, pela mercantilização da educação e pelo controle do trabalho do professor. Apresenta uma reflexão sobre o conceito de profissionalidade docente e avalia ainda que refletir com os professores sobre o mal-estar docente é imprescindível no trabalho do supervisor que, para tal, deverá estabelecer relacionamentos pautados no diálogo, participação, respeito e apoio mútuos. Ratifica ainda a importância de uma atuação integrada da equipe gestora: direção, supervisão e orientação.

DAYANE FRANÇA DIAS destaca e analisa a atuação do **supervisor** educacional na formação do docente através de um viés neurocientífico. Defende a atualização de conhecimentos dos docentes conduzida pelo trabalho do supervisor, destacadamente na reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, através do fomento de boas práticas de estudos para esse segmento. De maneira mais específica, chama a atenção para a importância de olhar o fazer pedagógico pelas lentes da neurociência e constatar a melhoria e mesmo uma ressignificação da aprendizagem. Ressalta a importância da ação do supervisor que deve ser dialógica na construção dos saberes. Acrescenta ainda a importância da afetividade e das relações interpessoais entre professores e alunos. Dayane discorre ainda sobre os processos mentais que levam à aprendizagem, quais sejam a aprendizagem pela neurociência, a memória e a plasticidade cerebral. Trabalha os conceitos de emoção e sentimento e a importância deste último na representação da emoção. Finalmente afirma que os conceitos sobre a neurociência vêm desinvisibilizar conhecimentos que iluminam as práticas pedagógicas e que reconhecem e legitimam a educação emocional, a inteligência emocional e a importância da memória emocional no processo de aprendizagem.

Esperamos, assim, que as abordagens e os diversos olhares aqui desvelados possam despertar mais e mais desdobramentos e interesse nas reflexões que aqui estão postas, em um momento tão crucial da educação brasileira. Boa leitura!

Maria Leticia de Salles Redig de Campos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO HÍBRIDO: UMA PERSPECTIVA DA GESTÃO EDUCACIONAL

Guacira da Costa Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301031>

CAPÍTULO 2..... 15

EVASÃO ESCOLAR NO PERÍODO DE PANDEMIA E O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NESSE CONTEXTO

Janaina Teles Fernandes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301032>

CAPÍTULO 3..... 33

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E INTEGRADA EM EAD: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Sergio Paulo Carvalho de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301033>

CAPÍTULO 4..... 80

GESTÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO COM AS HABILIDADES SOCIAIS

Ana Cláudia de Freitas Frazão Soares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301034>

CAPÍTULO 5..... 100

A IMPORTÂNCIA E O PAPEL DO INSPETOR ESCOLAR NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Bruna Marianne Saturnino de Oliveira Lacerda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301035>

CAPÍTULO 6..... 116

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR INSPETOR ESCOLAR NA IDENTIDADE ESCOLAR VAI ALÉM DOS TRÂMITES LEGAIS

Neide Maria dos Santos



 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301036>

CAPÍTULO 7..... 133

A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CURRÍCULO EM CURSOS FIC - DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A AUTORIA DOCENTE

Maria Leticia de Salles Redig de Campos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301037>

CAPÍTULO 8	149
AS CONTRIBUIÇÕES DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO ENFRENTAMENTO AO MAL-ESTAR DOCENTE COM VISTAS À PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA	
Maria de Fatima Rocha Gomes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301038	
CAPÍTULO 9	172
A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DO DOCENTE POR UM VIÉS NEUROCIENTÍFICO	
Dayane França Dias	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8882301039	
SOBRE OS AUTORES	188

AS CONTRIBUIÇÕES DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO ENFRENTAMENTO AO MAL-ESTAR DOCENTE COM VISTAS À PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA

Data de aceite: 21/10/2022

Data da Submissão: 25/08/2022

Maria de Fatima Rocha Gomes

Especialista em Gestão Educacional Integrada (ISERJ).

RESUMO: Este estudo tem por objetivo identificar as contribuições da Supervisão Educacional no enfrentamento ao mal-estar docente. As mudanças na sociedade impactam a docência e assiste-se a uma complexificação do trabalho do professor, também marcado por tendências e tensões como a cultura da performatividade, a mercantilização da Educação e o controle do trabalho do professor. O mal-estar docente, fenômeno complexo e multifacetado, foi identificado como uma das causas do abandono/desistência da docência. A satisfação no trabalho contribui para a permanência na docência e os relacionamentos interpessoais são descritos como fatores de bem-estar docente. Concluiu-se que a supervisão educacional contribui para o enfrentamento ao mal-estar docente quando do estabelecimento de relacionamentos pautados no diálogo, participação, respeito e apoio mútuos. Foi realizado levantamento bibliográfico, tendo como fios condutores as proposições de Lapo e Bueno (2003), Aranda (2007), Vasconcellos (2007), Flores (2011), Lück (2013) e Libâneo (2018), dentre outros autores e revisão de literatura dos

conceitos de profissionalidade docente e mal-estar docente.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão Educacional, mal-estar docente, bem-estar docente, abandono da docência e permanência na docência.

THE CONTRIBUTIONS OF EDUCATIONAL SUPERVISION IN DEALING WITH TEACHER MALAISE WITH A VIEW TO STAYING IN TEACHING

ABSTRACT: This study aims to identify the contributions of Educational Supervision in dealing with teacher malaise. The changes in society have an impact on teaching, and we are witnessing a complexification of the teacher's work, also marked by trends and tensions, such as the culture of performativity, the commodification of education, and the control of the teacher's work. Teachers malaise, a complex and multifaceted phenomenon, was identified as one of the causes for abandoning/quitting teaching. Job satisfaction contributes to the permanence in teaching, and interpersonal relationships are described as factors of teacher well-being. It was concluded that educational supervision contributes to the confrontation of teaching malaise when relationships are established based on dialog, participation, respect, and mutual support. A bibliographic survey was carried out, having as guiding threads the propositions of Lapo and Bueno (2003), Aranda (2007), Vasconcellos (2007), Flores (2011), Lück (2013) and Libâneo (2018), among other authors and literature review of the concepts of teaching professionalism and

teacher malaise.

KEYWORDS: Educational Supervision, teacher malaise, teacher well-being, teaching abandonment and permanence in teaching.

1 . INTRODUÇÃO

A desistência/abandono da docência, fenômeno complexo em suas causas e consequências, tem sido uma constante no cenário educacional brasileiro. Cresce o número de docentes que desistem do magistério, seja por questões pessoais, profissionais ou a conjugação de ambos os fatores.

A pesquisa de Lima e Leite (2020), *Abandonar e permanecer na docência: aproximações iniciais a partir de teses e dissertações (2000-2018)*, acerca da permanência e do abandono da profissão docente, ao analisar as produções acadêmicas, do período de 2000 a 2018 (exceto mestrados profissionais), revela a intensificação dos estudos destas temáticas nos últimos seis anos, com a incidência nas cinco regiões do país, indicando ser este assunto de abrangência nacional; de crescente interesse entre os pesquisadores da área educacional e de extrema relevância para a proposição de políticas públicas para a profissão. A título de ilustração: esta pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, de abordagem quanti-qualitativa, foi realizada na base de dados *Catálogo de Teses e Dissertações*, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Nas buscas, as autoras utilizaram os descritores: “abandono”, “desistência”, “evasão” e “permanência”; localizaram um total de 3.007 (três mil e sete) trabalhos, sendo 2.325 (duas mil, trezentas e vinte e cinco) dissertações e 682 (seiscentas e oitenta e duas) teses e selecionaram para uma análise aprofundada um total de 17 (dezesete) trabalhos, sendo 13 (treze) dissertações e 4 (quatro) teses.

Baixos salários, desvalorização profissional, escassez de recursos e condições desfavoráveis de trabalho, lacunas na formação inicial e continuada, turmas lotadas, sobrecarga de trabalho, falta de tempo, crise de identidade profissional, desmotivação, violência nas escolas, indisciplina dos alunos, solidão... em cada um, além desses e em todos esses fatores, a configuração e a materialização do *mal-estar docente*. Mal-estar que pode ser causa de adoecimento do docente, como na síndrome de *burnout* (SILVA, 2011) ou de abandono da profissão (LAPO; BUENO, 2003).

Mergulhados em um contexto de desprestígio profissional e de inúmeros problemas, para os quais os docentes não vislumbram soluções, muitos abandonam as instituições escolares, solicitando a exoneração do serviço público ou pedindo demissão nas instituições de ensino particulares ou abandonam definitivamente a profissão docente.

Outros prismas do abandono da docência são apontados por Pereira, Lemos e Bentes

(2020), ao identificarem o “abandono” da docência, antes mesmo do efetivo ingresso no magistério, caracterizado por estudantes de licenciaturas que declaram o não seguimento na docência, demonstrando a pouca atratividade da profissão. E por Lapo e Bueno (2003), ao apontarem os mecanismos de abandono em serviço, classificados como abandonos temporários e abandonos especiais (remoção e acomodação); estratégias utilizadas pelos professores, antes do abandono definitivo da docência.

Entretanto, muitos são os professores que “resistem”; “insistem”; descobrem sentido em “ser professor” e permanecem na docência, conquistando, inclusive, satisfação pessoal e realização profissional.

Em tempos em que urge a assunção do papel privilegiado da Educação na formação de cidadãos e na construção de uma sociedade mais justa e fraterna, é imprescindível cuidar do professor e facultar a sua plena permanência na docência, através da melhoria das condições de trabalho; da valorização profissional; da formação continuada; da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e das relações interpessoais na escola.

Investir esforços no enfrentamento ao mal-estar docente também é caminhar em direção a uma Educação de qualidade. Seja pelo viés da prevenção, oferecendo subsídios para os docentes que ainda não experimentaram os danos e desgastes no exercício do magistério, a fim de que compreendam e protejam-se dos efeitos do mal-estar; seja oferecendo o cuidado necessário para que os docentes desgastados pelo mal-estar encontrem espaços de troca e bem-estar profissional e social; seja pela luta para que todos os docentes tenham condições de se manterem preparados tecnicamente e equilibrados emocionalmente.

No presente estudo, interessa-nos refletir sobre a permanência na docência. Nesse sentido, voltamos o olhar para o contexto escolar e para a equipe gestora ou equipe técnico-administrativa, conforme definição de Lück (2013), diante desse fenômeno. A equipe gestora, composta por diretores, supervisores educacionais e orientadores educacionais, tem um papel imprescindível na identificação, compreensão e enfrentamento conjunto ao mal-estar docente, uma vez que se supõe uma ação integrada dessa equipe (LÜCK, 2013) no contexto escolar. Porém, cientes dos limites deste estudo, destacamos a supervisão educacional, por compreendermos a estreita relação que a supervisão tem com a formação e a prática docente.

Partimos da seguinte indagação: *Quais as contribuições da Supervisão Educacional no enfrentamento ao mal-estar docente com vistas à permanência na docência?* O foco é a relação supervisão-docentes, acreditando que os supervisores (também docentes), com seus saberes e fazeres específicos, ao trabalharem de forma colaborativa e respeitosa com os professores, podem contribuir significativa e positivamente para a permanência na docência e no enfrentamento ao mal-estar docente. Portanto, temos por objetivo: identificar as contribuições da Supervisão Educacional no enfrentamento ao mal-estar docente com

vistas à permanência na docência.

A primeira seção: *As mudanças na profissionalidade docente*, visa apresentar as mudanças na profissionalidade docente nas últimas décadas, que apontam para a crescente complexificação do trabalho do professor; as tendências e tensões no trabalho docente, marcadas na realidade brasileira, dentre outros fatores, pela pressão advinda das avaliações em larga escala, a cultura da performatividade e a mercantilização da Educação; e suas relações com o mal-estar docente.

Na segunda seção, intitulada: *O mal-estar docente: um fenômeno complexo*, buscamos compreender o fenômeno do mal-estar docente e sua relação com a desistência da docência. Esta seção traz breve descrição da obra na qual o termo *mal-estar docente* foi apresentado, o livro *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, do autor José Manuel Esteve Zaragoza (1999); as proposições de Silvana Maria Aranda (2007) que, em sua tese de doutorado, *Um olhar implicado sobre o mal-estar docente* apresenta uma (re)conceituação do termo mal-estar docente, tomando-o no plural (mal-estares docentes) e considerações sobre o mal-estar e as formas de abandono da docência.

E, finalmente, na seção: *A relação supervisão-professores e o enfrentamento ao mal-estar docente*, analisamos a relação supervisão-docentes para identificar os pontos desta relação que auxiliam no enfrentamento ao mal-estar docente e confluem para a permanência na docência

Este estudo teve como fios condutores as proposições de Lapo e Bueno (2003), Aranda (2007), Vasconcellos (2007), Flores (2011), Lück (2013) e Libâneo (2018), dentre outros e também se caracterizou pela revisão de literatura dos conceitos de profissionalidade docente e mal-estar docente.

2 . AS MUDANÇAS NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Trazendo o foco para a figura do professor, vamos tecer, brevemente, algumas considerações sobre quem é este profissional e o que se espera dele na atualidade.

Libâneo (2018) define-o como um profissional que tem por atividade principal o ensino e cujos requisitos profissionais, ou seja, os conhecimentos, habilidades e atitudes, adquiridos para a consecução dos processos de ensino e aprendizagem, constituem a sua profissionalidade. A profissionalidade exige do professor a profissionalização e o profissionalismo, noções que se complementam. Entende a profissionalização como o conjunto de condições que garantem o exercício profissional de qualidade (formação inicial e continuada, remuneração adequada e condições de trabalho, expressas nos recursos, clima e ambiente de trabalho e questões relacionadas à organização e gestão do trabalho). O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido do professor e

ao seu comportamento ético e político frente à profissão e suas demandas.

A profissionalidade também tem a ver com a identidade do professor. Libâneo (2018) afirma que a identidade diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa e a especificidade do trabalho do professor, expressos nesse conjunto de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes. Em cada momento histórico e contexto social, a profissão assume determinadas características e identidade profissional.

As transformações da sociedade impactam a prática docente. Segundo Libâneo (2008), frente a essas transformações surgem novas exigências educacionais que demandam novas práticas profissionais e competências dos professores, observando-se, na atualidade, mudanças dos papéis docentes (novos modos de pensar, agir e interagir). O autor elenca os saberes e competências exigidos para a profissão na atualidade.

Flores (2011) apresenta alguns desafios com os quais os professores têm sido confrontados nas duas últimas décadas: os contextos multiculturais; as mudanças na estrutura familiar, demandando ações que ultrapassam a sala de aula e a disciplina que ministra; a grande influência dos meios de comunicação e das novas tecnologias na Educação ampliando as oportunidades de aprendizagem fora da escola.

E Lima e Leite (2020) acentuam que, nos últimos tempos, houve uma complexificação do trabalho do professor, exigindo-lhe o domínio de saberes que ultrapassam o mero conhecimento dos conteúdos curriculares para uma prática contextualizada e significativa para um público cada vez mais heterogêneo.

Em síntese, temos uma sociedade em meio a aceleradas e significativas mudanças impactando a prática profissional docente. Conclui-se com Flores (2011, p. 162) que:

[...] a incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características-chave de uma profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e econômico.

Em relação aos conhecimentos necessários aos professores, Alarcão (2011) destaca: o conhecimento científico pedagógico (relacionados aos conteúdos disciplinares); o conhecimento pedagógico em geral; o conhecimento do currículo; o conhecimento do aluno e das suas características; o conhecimento dos contextos; o conhecimento dos fins educativos; o conhecimento de si mesmo e o conhecimento da sua filiação profissional.

Quanto às competências, que dizem respeito às capacidades subjetivas e sociocomunicativas para a construção coletiva e participativa da estrutura organizacional, necessárias à prática docente, Libâneo (2018) elenca: competências relacionadas à especificidade da disciplina que leciona e à visão crítica e contextualizada que deve ter destes conteúdos, além de uma cultura geral ampla; aos processos de pensamento; aos métodos e procedimentos de ensino e pesquisa; conhecimentos do mundo do trabalho; aos conteúdos e manejo das tecnologias da informação e comunicação; saber lidar com

a diversidade social e cultural; dominar procedimentos de trabalho interativo e em grupo, etc. Em uma gestão democrática, ampliam-se as possibilidades de atuação e intervenção do professor e Libâneo (2018) destaca ainda, competências relacionadas a processos de participação crítica e ativa em grupos de trabalho ou discussão; habilidades e capacidades de liderança e tomada de decisão; processos de inovação e avaliação etc.

Heloísa Lück (2018) afirma que a razão de ser da escola é o aluno e que todos os esforços devem ser feitos para que a escola cumpra a sua finalidade social quanto ao bem-estar e pleno desenvolvimento dos educandos; sem desconsiderar a centralidade do aluno neste processo, a autora traz o foco para o professor e alerta que (LÜCK, 2013, p. 15):

[...] a eficácia do processo educativo centra-se no professor: seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes em relação ao aluno a quem deve motivar. Torna-se, pois de vital importância promover, antes de mais nada, o desenvolvimento desse professor, orientá-lo e assisti-lo na promoção de um ambiente escolar e processo educativo significativos para o educando.

Urge destacar, também, algumas tendências e tensões no trabalho do professor para se contextualizar a questão do mal-estar docente.

Flores (2011) analisa um conjunto de dimensões e de tendências do trabalho docente presentes em diferentes nacionalidades, tais como: franceses, portugueses, ingleses, irlandeses, dinamarqueses, australianos, neozelandeses e outros, demonstrando que tais tendências são internacionais e, pode-se inferir, também presentes na realidade brasileira, resguardando-se as especificidades da realidade da América Latina e do Brasil. Em seus achados, Flores (2011, p. 161) aponta: “a crescente burocracia, a intensificação e o controle do trabalho dos professores; a agenda da prestação de contas e da performatividade e a cada vez maior vigilância e escrutínio público” do trabalho desenvolvido nas escolas e pelos professores. Verifica-se semelhanças com a realidade brasileira como, por exemplo: a pressão advinda das avaliações em larga escala e o controle do trabalho do professor e do desempenho das escolas; a cultura de performatividade, o crescente gerencialismo na Educação, o ranqueamento e a standardização dos resultados, a mercantilização da Educação.

Os professores estão diante de situações complexas e paradoxais: em meio à desvalorização da escola e do trabalho docente, são responsabilizados e culpabilizados pelo sucesso ou fracasso dos alunos; pressionados pela melhoria da “qualidade” e dos resultados da escola, do seu próprio desempenho e dos alunos, cada vez mais se distanciam da razão de ser do seu ofício, o ensino-aprendizagem; responsáveis pela formação humana, progressivamente são impactados pela mercantilização da Educação. O que está posto são os rumos da Educação, da profissionalidade docente e, conseqüentemente, da identidade do professor. Segundo Libâneo (2018, p. 70-71):

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar,

a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. Paradoxalmente, no entanto, a ressignificação de sua identidade – que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade da formação – pode ser a garantia da recuperação do significado social da profissão.

3 . O MAL-ESTAR DOCENTE: UM FENÔMENO COMPLEXO

O *mal-estar docente* é um fenômeno complexo, multifacetado, presente nas realidades nacional e internacional, e, apesar de não ser recente, tem recebido destaque nas últimas décadas nas produções acadêmicas; adquire características diferenciadas na atualidade; é constituído por diversos fatores relacionados às transformações que vêm ocorrendo na sociedade e também no ofício do professor e carece de estudos e enfrentamento contínuos: Esteve (1999, apud ARANDA, 2007), Esteve (1999, apud SILVA, 2014), Aranda (2007) e Silva (2011).

O termo *mal-estar docente*, “como foi traduzido do Francês (*malaise enseignant*) para o espanhol” (SILVA, 2011, p. 2) é apresentado pelo autor José Manuel Esteve Zaragoza, referência no assunto, em seu livro *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, em sua primeira edição de 1987, traduzido por Durley de Carvalho Cavicchia e editado pela Editora EDUSC (Bauru, São Paulo) em 1999 (SILVA, 2014). A aproximação com esta obra de Esteve se deu a partir de outros autores.

O mal-estar docente é definido por Esteve (1999, apud ARANDA, 2007, p. 87) como “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência”. As transformações significativas do mundo do trabalho e da sociedade, como aconteceu com outras profissões, impactaram também o trabalho do professor (SILVA, 2011).

Segundo Esteve, estudos sobre o tema datam de 1957 (Berger); caracteriza-se como um fenômeno internacional e os primeiros indicadores são evidenciados no início da década de 1980 nos países mais desenvolvidos (ARANDA, 2007).

Rosiete Pereira da Silva (2014) elaborou uma resenha do livro *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores* no qual o autor comprova o avanço do mal-estar docente através de uma imersão no estado da arte e apresenta conceitos, classificações, teoria e pesquisas das realidades espanhola, europeia e americana. Inicia fazendo uma analogia do sistema de ensino (*O Ensino é Sonho*) com o monólogo *A Vida é Sonho* de Pedro Calderón de La Barca. Discute a necessidade de um enfoque interdisciplinar para tratar das questões da docência e constata que as pesquisas adotam um enfoque psicológico ou sociológico e ratifica a necessidade da construção de modelos epistemológicos (*A função de um enfoque teórico*). Apresenta os indicadores do *mal-estar docente* a partir das contribuições de Blase (1992) para classificação do estresse do professor. Aborda as *consequências do mal-estar docente* e versa sobre o absentismo

e o abandono da profissão. Trata da *evolução da Saúde dos Professores de 1982 a 1989* e apresenta os resultados de pesquisa realizada em Málaga e interior com professores da Educação Básica e Ensino Médio sobre as licenças médicas oficiais destes períodos letivos, que se multiplicaram por três, ainda que o número de professores tenha aumentado. *Para um Modelo Compreensivo do Mal-Estar Docente*, reconhece as contribuições dos autores Blase (1982) e Polaino (1982) na elaboração do seu próprio modelo, mas insiste na necessidade da elaboração de um modelo sistematizado para a compreensão do fenômeno do mal-estar docente. São apresentadas *estratégias para evitar o mal-estar docente* em duas abordagens: uma preventiva, relacionada às lacunas na formação inicial dos professores e a outra ao longo do processo de formação permanente dos professores. Conceitua os termos *estresse* e *ansiedade*. Quanto aos *indicadores do mal-estar docente*, é feita a distinção entre os fatores primários/principais e os fatores secundários/contextuais, conforme apresenta Silva (2014, p. 2-3):

Os **fatores contextuais ou secundários** são relativos à ação docente, ligados às modificações no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização. (...) modificação do status social do professor, antes tinha um status elevado, na atualidade seu saber, abnegação e vocação caíram por terra na escala social; (...) e por fim, contribuindo para o mal-estar docente nos fatores contextuais destaca a imagem conflitiva do professor, publicada na imprensa, através das situações de violência física, demissões ou situações de conflito, baixos salários, falta de matérias e instalações inadequadas. (grifos da autora)

E apresenta os fatores principais ou primários para o mal-estar docente:

Incidindo diretamente sobre a ação docente, **os fatores principais ou primários** se referem ao "clima" da sala de aula. Entre esses fatores destacam-se: a falta de recursos não só para aquisição de material didático, mas se refere também a problemas de conservação dos edifícios, escassez de móveis, dentre outros; violência contra professores e instalações escolares refletidas nos roubos de materiais e depredações contra as escolas; desemprego que assusta muitos professores e por fim o esgotamento e a acumulação de exigências sobre o professor. (grifos da autora).

Esteve (1999, apud SILVA, 2011, p. 5) elenca as principais consequências do mal-estar docente, apresentadas, a seguir, em ordem decrescente, conforme o número de professores afetados na pesquisa realizada pelo autor:

1. 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.
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal do trabalho realizado.
3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas.
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
5. Absenteísmo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente.
7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
8. Estresse.
9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para

melhorar o ensino.

10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.

11. Neuroses reativas.

12. Depressões.

Esta obra de Esteve é classificada por Aranda (2007) como parte de estudos que privilegiam uma abordagem mais ampla do fenômeno do *mal-estar* docente, não se restringindo a um enfoque psicológico ou sociológico; e indica que o diferencial da obra é a conclamação à construção de um modelo epistemológico para a análise do fenômeno do mal-estar docente. Entretanto, o autor analisa “o mal-estar causado por fatores externos, mas localizado na figura do professor, como um adoecer deste. Este fato é reforçado na medida em que o autor conceitua o mal-estar docente como um ciclo degenerativo da eficácia docente” (ARANDA, 2007, p. 11).

Em sua tese de doutorado: *Um olhar implicado sobre o mal-estar docente*, Silvana Maria Aranda (2007), partindo do conceito de *mal-estar* docente de Esteve, avança na compreensão deste fenômeno e, apoiada em outros autores, principalmente Freud (sobre o mal-estar na civilização) e Bauman (sobre a constituição, características e consequências da Modernidade Líquida), para compreender o mal-estar na sociedade; conjectura que o mal-estar docente faz parte deste processo de mudanças e incertezas e se debruça a comprovar em sua tese que não se trata de *mal-estar*, mas, sim, de *mal-estares* docentes - “com suas singularidades, compostas por sujeitos imersos em diferentes tramas que se emaranham” (ARANDA, 2007, p. 26) e justifica-se, assim, ao discordar da conceituação de mal-estar docente de Esteve (ARANDA, 2007, p. 87):

O mesmo autor menciona formas diferentes de reação do professor, resultantes do desenvolvimento dos mecanismos de auto-implicação-inibição. Essas contribuições são de extrema valia e não pretendo de forma nenhuma contestar os mecanismos descritos e o modelo elaborado por Esteve a partir de um amplo estudo de outros teóricos, mas permito-me discordar da conceituação de mal-estar docente utilizada por esses autores.

A autora (ARANDA, 2007) advoga que o mal-estar docente não está situado apenas no indivíduo e, muito mais do que um incômodo ou sentimento difuso e passageiro, ou *um ciclo degenerativo da eficácia docente*, conforme apontado por Esteve, o mal-estar se situa nas diversas relações que se estabelecem na escola e na sociedade. Portanto, apesar de possuir dimensões individuais, é um fenômeno cultural e sócio-histórico e sofre os impactos das transformações e mudanças da sociedade. A autora re-conceitua o mal-estar docente, trabalhando com outras dimensões do fenômeno que não foram exploradas anteriormente em estudos e pesquisas e afirma que podemos nos referir a *mal-estares* docentes. Constrói o conceito de que “o mal-estar docente é um dos traços da profissão professor na contemporaneidade” (ARANDA, 2007, p. 5) e evidencia-se na manifestação das dificuldades ou impossibilidades de lidar com as problemáticas presentes na escola

e descritos em relatos de sentimentos de angústia, desconforto e impotência ante as necessidades de intervenção do professor e as reais possibilidades dessa intervenção.

A autora chegou a essas conclusões a partir de estudos teóricos e análise de dados coletados na pesquisa de campo realizada com professores da cidade de Porto Alegre das redes Municipal, Estadual e Particular, em que buscou levantar a percepção dos professores sobre o que lhes causava mal-estar no cotidiano do trabalho na escola, identificando que os fatores de mal-estar estão relacionados às relações com alunos, comunidade escolar, colegas e equipe diretiva e apontados, dentre outros: a inclusão de uma nova população na escola, a solidão, a incivildade e violência e o esvaziamento dos espaços públicos ou coletivos de decisão.

Apoiada nas proposições de Bauman (2001) quanto à distinção entre as doenças sociais e as doenças do corpo, a autora propõe que:

[...] embora o fenômeno do mal-estar tenha dimensões individuais, ele não pode continuar sendo considerado como o adoecer do professor, pela distinção básica a que nos remete Bauman de *que as doenças sociais diferem das doenças do corpo*. Nesse sentido, o professor que adoecer pode ser o sintoma e reflexo do mal-estar da sociedade e da escola, não *diagnosticados* e, portanto, não simbolizados (p. 120) (grifos da autora)

Portanto, a autora constrói a afirmação de que:

[...] exercer a profissão de professor significa deparar-se ou vivenciar de alguma forma o fenômeno do mal-estar docente, o que não necessariamente levará o professor que convive com o mal-estar a adoecer ou a experimentar um ciclo degenerativo da eficácia docente. (p. 123)

Motivo pelo qual justifica sua defesa por não tratar a temática no singular:

[...] uma vez que cada professor e cada escola significam de diferentes maneiras o mal-estar docente, já não é possível nos referirmos a esse fenômeno no singular, pois as evidências nos remetem a uma diversidade de mal-estares docentes. (p. 123)

Concordamos com a autora que o mal-estar faz parte do ser professor na atualidade e que, embora mais suscetíveis, nem todos experimentam o adoecimento; e, se o termo pode ser tomado no plural, também as tratativas a esta problemática devem ser plurais.

No que diz respeito às equipes gestoras das escolas, é preciso que cada ator compreenda a importância da atuação conjunta e integrada no entendimento dos desafios à profissionalidade docente na atualidade; na compreensão de como a escola e cada docente significam a questão do mal-estar docente; na compreensão de como este fenômeno impacta a prática docente e os processos de ensino-aprendizagem na escola e na proposição de ações para o enfrentamento ao mal-estar docente. Neste estudo, destaca-se a relação supervisão-professores face a essas questões.

Como proposto por Aranda (2007), o mal-estar docente pode levar ou não ao adoecimento do professor. Da mesma forma, pode levar ou não ao abandono da docência. Será preciso considerar como se dão os processos de abandono da docência.

3.1 O mal-estar docente e o abandono da docência

Uma das consequências do mal-estar docente é o abandono da docência, que se apresenta de diferentes formas. Uma forma muito peculiar de abandono da docência se dá antes mesmo do ingresso na profissão, denotando os efeitos do mal-estar para a não atratividade à carreira docente. As autoras Pereira, Lemos e Bentes (2020) apresentaram os resultados de pesquisa realizada na disciplina de didática, com quarenta e dois licenciandos de duas turmas de Química e Biologia do Instituto Federal de Rondônia (Campus Guajará-Mirim). No início da disciplina, perguntou-se: *por que vocês querem ser professor(a)?* A maioria afirmou que não queria ser professor e os dez motivos listados foram: Não ser valorizado (10); Não tenho paciência (9); Salário baixo (8); Ficará depressivo (7); Alunos que ameaçam os professores (6); Timidez (6); Rotina massacrante (5); Falta respeito (5); Falar em público (3) e Não ficar noites e noites sem dormir (2) (*sic*).

É surpreendente constatar que, em um curso de licenciatura, a maioria opta em não seguir na docência, revelando o desinteresse pelo magistério. Pesam na decisão aspectos do mal-estar docente, materializados nas condições do exercício da profissão como: a violência nas escolas, a sobrecarga de trabalho e a iminência de adoecimento. O que nos leva a refletir sobre o empenho e energia dispendidos para a formação de futuros professores, ao cabo do que a aderência à docência não acontece.

Outros tipos de abandono da docência se dão em serviço. Lapo e Bueno (2003) descreveram os artifícios que os professores utilizam para permanecer na docência, blindando-se dos efeitos do mal-estar docente; mecanismos de evasão, “válvulas de escape” das pressões antes do abandono definitivo. Processo longo, difícil e conflituoso, até que o professor tome a decisão de abandonar a escola em que trabalha ou a profissão; são perseguidas etapas de adiamento deste abandono, também como mecanismo para adiar as sensações de fracasso e perda ou pela dificuldade de ruptura com o vínculo empregatício, em função da importância que o dinheiro tem para a manutenção da pessoa.

As autoras baseiam-se nas proposições e considerações do autor José Manuel Esteve sobre o mal-estar docente e o abandono da docência; porém, esclarecem que os mecanismos de abandono em serviço, por elas classificados como abandonos temporários e abandonos especiais (remoção e acomodação), são tratados por Esteve pelo termo *absenteísmo*. Esses mecanismos têm por características o distanciamento físico ou psicológico do trabalho, decorrente de uma “economia psicossomática”, conforme afirmação de Christophe Dejours e o enfraquecimento ou ruptura de vínculos.

Os abandonos temporários se caracterizam pelo distanciamento físico do trabalho; consistem em faltas, licenças curtas e licenças sem vencimento, usadas para se reequilibrarem e buscarem atividades para satisfação pessoal e/ou profissional ou se afastarem de situações conflituosas, acreditando que outras instâncias possam resolvê-las,

o que nem sempre acontece. Porém, há limites para o uso desses mecanismos e o mal-estar pode aumentar quando os professores sentem que podem prejudicar, sobretudo, os alunos; daí constituírem-se em uma primeira etapa antes do abandono definitivo.

Os outros tipos de abandono em serviço, classificados como abandonos especiais, são a remoção e a acomodação, termos mantidos em função dos contextos da pesquisa. O termo remoção era utilizado à época pelos professores e pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para designar o concurso de remoção para transferência de escola, sem a perda do vínculo empregatício. Utilizado como fuga das situações conflituosas ou para que o professor trabalhasse próximo à residência. Além de constatar a possibilidade de novos conflitos nas escolas da transferência, as autoras identificaram grande rotatividade entre os professores.

O termo acomodação era utilizado pelos professores da pesquisa e traduz com maior fidedignidade os sentimentos por eles vivenciados. Embora encerrando muitas das características da síndrome de *burnout*, na acomodação descrita pelas autoras, “pode haver a presença do *burnout*, mas não necessariamente” (LAPO; BUENO, 2003, p. 84). Além de apoiarem-se nas proposições de autores que esclarecem que há pessoas que vivenciam o *burnout* sem deixar o trabalho e outras que abandonam o trabalho sem passarem por esse processo. A síndrome de *burnout*, marcada pela perda de sentido do trabalho e, em casos extremos, pelo esgotamento das energias do trabalhador, ocasionado pelas pressões, frustrações e insatisfações laborais, não será tratada neste estudo.

Quando o docente não pode deixar de trabalhar, como sobrevivência, lança mão do mecanismo de acomodação, marcado por condutas de indiferença e inércia, ou seja, um alheamento, distanciamento ao que se passa no ambiente escolar. Não há o distanciamento físico da escola, porém, o docente cumpre seu ofício “dentro de um limite que representa o mínimo necessário para manter-se no emprego” (LAPO; BUENO, 2003, p. 84). Não se trata de uma medida planejada e consciente, mas de um último recurso usado pelos docentes para se manterem equilibrados, porém, mais prejudicial do que o abandono definitivo, pois afeta os professores, a escola, os alunos e a própria profissão.

Por fim, as autoras Lapo e Bueno (2003) tratam do abandono definitivo da docência, descrito como o desfecho de um doloroso processo percorrido pelos professores antes da derradeira decisão de solicitar a demissão ou a exoneração do cargo em uma instituição escolar, ou de abandonar definitivamente a profissão. Uma última ação; a solução extrema para a eliminação do mal-estar docente.

As pesquisas de Lapo e Bueno (2003) foram realizadas em São Paulo. Aproximando do local deste estudo, registramos que no Rio de Janeiro, observam-se os mecanismos de readaptação e relatoação de docentes acometidos pelo estresse da profissão e impossibilitados de continuar na regência. Costumeiramente, são desviados de função e alocados para a realização de atividades estritamente administrativas e/ou burocráticas.

4 . A RELAÇÃO SUPERVISÃO-PROFESSORES E O ENFRENTAMENTO AO MAL-ESTAR DOCENTE

Voltamos a atenção para o cotidiano da escola e será destacada a relação supervisão-docentes. Importa saber: quem é este profissional? Quais as interlocuções da supervisão com a docência? Quais as contribuições da supervisão no enfrentamento ao mal-estar docente com vistas à permanência na docência?

As possibilidades de análise e reflexões são incalculáveis e, dados os limites deste estudo, optamos por aproximar algumas considerações de Vasconcellos (2007) sobre a relação supervisão-docentes, quanto às mudanças das práticas pedagógicas, da temática do mal-estar docente, ou seja, retomar as considerações do autor com um olhar voltado para o fenômeno do mal-estar docente. Trazer as proposições do autor, não como um receituário ou verdades absolutas, mas buscando luzes para o enfrentamento ao mal-estar docente, por considerar que tais proposições pavimentam o caminho a ser trilhado na relação supervisão-docentes e apontam reflexões necessárias para que este relacionamento se dê de forma respeitosa, democrática e construtiva, favorecendo a permanência na docência. As análises também serão entrelaçadas com informações de algumas pesquisas identificadas ao longo deste estudo. Registra-se que, na obra consultada (livro: Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto-político pedagógico ao cotidiano da sala de aula), o autor adota a designação coordenação pedagógica como sinônimo de supervisão, conforme, o próprio título do capítulo destacado para análise neste estudo, Vasconcellos (2007, p. 85): “Sobre o papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica” e Vasconcellos (2007, p. 85): “O objetivo desta reflexão é focar o papel da coordenação pedagógica (ou supervisão) no processo educativo escolar”. Portanto, quando aparecer citações do autor mencionando coordenação/coordenador, leia-se supervisão/supervisor. O que difere da atual configuração da coordenação pedagógica, que mais se alinha a um profissional que crescentemente vem acumulando as funções de supervisão educacional e orientação educacional, em um contexto de sobreposição de tarefas, sobrecarga de trabalho e descaracterização do trabalho de supervisores e orientadores. Questão que merece aprofundamentos, mas que não serão feitos neste estudo.

Historicamente, reconhece-se na supervisão as marcas de um passado pautado na vigilância e controle do trabalho do professor, visão que crescentemente está sendo superada, dadas as mudanças da sociedade e do cenário educacional, exigindo a ressignificação da profissão. Chegou-se a questionar a necessidade dessa função supervisora. Atualmente, conclui-se que a supervisão é imprescindível ao processo educacional, porém, em outro movimento, pautado em um trabalho coletivo e de apoio ao trabalho do professor. Rumo a um novo paradigma, Vasconcellos (2007) propõe passar de “super”-visão para “outra”-visão. E a autora Ferreira (2004, p. 87), destaca:

Não se trata de coordenação e controle – de supervisão educacional – fundamentados em uma perspectiva fragmentada de divisão de trabalho em uma estrutura vertical. É a supervisão educacional compreendida como prática profissional do educador comprometido com os princípios da Carta Magna da educação, que impõem outra visão de mundo e de sociedade que se quer e almeja, mais justa e humana, seriamente articulada com as políticas, o planejamento, a gestão, a avaliação da Educação e o ensino. Aí encontra-se a supervisão, como prática articuladora, dinâmica e cônica de seu papel histórico na educação brasileira.

O supervisor é o profissional com formação em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, conforme o artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e, ainda buscando a configuração de uma identidade profissional; exemplificado pelas várias nomenclaturas para a sua designação.

Este profissional faz parte da equipe gestora e desempenha papel fundamental e complexo de mediação na comunidade escolar. Mediação entre direção-docentes e vice-versa; entre os docentes-comunidade escolar e vice-versa. Exemplo: “o coordenador, em função do espaço em que atua, tem tanto a interface com o “chão da sala de aula” (através do contato com os professores e alunos), quanto com a administração, podendo ajudar uns e outros a se aproximarem criticamente”. (VASCONCELLOS, 2007, p. 89).

No cerne de sua atuação, está a proposta pedagógica da escola, considerando o seu planejamento, organização, acompanhamento e execução, visando à efetiva aprendizagem dos alunos. Desta forma, a prática da supervisão está estreitamente ligada aos docentes.

A partir do descortinamento do fenômeno do mal-estar docente - descortinamento este que não é recente - é inviável pensar a prática pedagógica e a supervisão sem levar em consideração essa problemática. Por mais que se desenhem belos projetos; façam-se inúmeras projeções; multipliquem-se as ações de formação continuada; é desaconselhável seguir sem refletir sobre o mal-estar e proposições, como as de Aranda (2007), por exemplo, quando afirma que ser professor é estar implicado pelo mal-estar docente; sem considerar que a escola pública agoniza e os docentes necessitam de um olhar de afeto e cuidado. Então, um primeiro apontamento quanto à ação da supervisão, com vistas ao enfrentamento ao mal-estar docente, é mesmo a necessidade de tomada de consciência desse fenômeno (para os que ainda não o fizeram) e do seu estudo aprofundado (para todos quantos queiram seguir no campo educacional). Investigar suas causas, consequências e formas de enfrentamento. Aproximar-se dos professores com esse olhar atento e aguçado para a questão do mal-estar docente; não no sentido de psicologização ou de medicalização, mas no sentido de não perder de vista e ter em pauta esse fenômeno. A supervisão deve cultivar uma postura de incluir-se na questão, refletindo sobre os impactos do mal-estar sobre si mesmo. A autora Aranda (2007, p. 85) constrói a afirmativa de que: “lidar com o mal-estar docente também é condição do tempo presente. Pensar nos fatores de mal-estar docente pode colaborar no processo de simbolização dessa condição”. E Bourdieu (1997 apud FERREIRA, 2004, p. 100) alerta para o fato de que:

[...] trazer à consciência os mecanismos que tornam a vida dolorosa, e mesmo invisível, não é neutralizá-los; expor as contradições não é resolvê-las. Porém, por mais céptico que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode considerar como nulo o efeito que ela pode exercer, permitindo àqueles que sofrem descobrir a possibilidade de imputar seu sofrimento a causas sociais e de assim se sentir não culpados; e fazendo conhecer amplamente a origem social, coletivamente ocultada, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e secretas. Constatação que, apesar das aparências, não tem nada de desesperante: o que o mundo social fez, o mundo social pode, *armado desse saber, desfazer*. (grifos do autor).

O acolhimento, indispensável ao enfrentamento ao mal-estar docente, é considerado por Vasconcellos (2007, 89): “acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento das necessidades e dificuldades”.

Vasconcellos (2007) afirma que para que a atuação do coordenador (supervisor) produza mudanças na prática pedagógica são necessárias condições objetivas e subjetivas, indissociavelmente entrelaçadas. Neste estudo, são considerados apenas alguns aspectos das condições subjetivas. Quanto às condições subjetivas, Vasconcellos (2007, p. 90) afirma que: “deverá ser capacitada nas três dimensões básicas da formação humana: conceitual, procedimental e atitudinal”.

Quanto à dimensão atitudinal, o autor destaca que, provavelmente, esta seja: “uma das dimensões mais difíceis de serem trabalhadas, justamente por envolver valores, interesses, sentimentos, disposição interior, convicções. Por isso, devemos nos aproximar dela com bastante coragem e rigor” (VASCONCELLOS, 2007, p. 90-91). Destaca a importância da empatia na relação supervisão-docentes; a sensibilidade que o supervisor deve ter e o estabelecimento de relacionamentos baseados na confiança; além de propor três categorias de análise da atitude do professor, que também se constituem em categorias de intervenção, que são: a criticidade, a totalidade e a historicidade.

Considerando a empatia como balizadora da avaliação da prática pedagógica do professor, Vasconcellos (2007, p. 91) alerta:

Muitas vezes, parece que encaramos o professor como se fosse um indivíduo perverso, mau caráter, como se tivesse a prática distorcida porque quer, porque conscientemente desejou aquilo. Numa postura de cuidado, de acolhimento, ao contrário, entendemos que isso pode estar ocorrendo em função de um processo de alienação. Se nós não conseguirmos um grau mínimo de **empatia** (capacidade de nos colocarmos no lugar do outro), se logo partirmos para juízo moral do professor, estaremos estabelecendo uma ruptura no relacionamento pela colocação do estigma: o professor é autoritário, é descompromissado, etc., ao invés de buscar compreender, entender que ele eventualmente **está sendo**, está tendo algumas práticas autoritárias. (grifos do autor).

O olhar empático se aplica em todas as esferas do relacionamento humano, sobretudo, em se tratando do mal-estar docente. Caberá à supervisão o exercício constante da empatia para compreender o que se passa com os docentes. Portanto, consideramos a empatia como uma postura de enfrentamento ao mal-estar docente.

Relacionamentos saudáveis e construtivos não se dão sem sensibilidade e confiança.

Vasconcellos (2007, 95-96) trata da sensibilidade e da confiança, indispensáveis também na relação supervisão-professores, da seguinte forma:

Uma das grandes virtudes que se aponta hoje para a função supervisora é a **sensibilidade**, a capacidade de estar aberta, perceber o outro, reconhecer suas demandas, suas lacunas, bem como seu potencial, seu valor. Podemos nos lembrar do conceito radical de afetividade (capacidade de se deixar afetar pela necessidade do outro). (...)

É imprescindível procurar construir o relacionamento baseado na confiança. É claro que isto não se faz com discursos vazios (“podem confiar em mim”), mas com atitudes concretas no cotidiano do trabalho (...); temos de mostrar aos professores que estamos com eles, no sentido de ajudá-los a terem um trabalho mais adequado do ponto de vista pedagógico, portanto mais realizador, com menor grau de sofrimento e desgaste. (...) . O que queremos é construir uma prática educativa transformadora, libertadora, onde todos possam se tornar mais humanos, livres, solidários, justos.

O docente, vivenciando o mal-estar, deve ter, no relacionamento de confiança com o supervisor, espaço para o diálogo e a abertura para tratar da questão. O supervisor, tendo a sensibilidade aguçada, será capaz de perceber os indícios do mal-estar e seus impactos em sua equipe e, porque estabeleceu um relacionamento de confiança, ser capaz de abordar a questão de forma individual ou coletiva.

Ainda em relação à dimensão atitudinal, segundo o autor, as atitudes do professor devem ser compreendidas a partir de três categorias de análise - também consideradas categorias de intervenção - que são, a criticidade, a totalidade e a historicidade.

Quanto à criticidade, Vasconcellos (2007, 97) aponta: “não ficar preso à manifestação primeira, ao que aparece; ver através. (...) Cabe pesquisar, investigar: por que as coisas estão acontecendo assim?” (2007, 97). Quanto à totalidade, Vasconcellos (2007, p. 94) propõe: “procurar perceber as múltiplas relações, as várias partes envolvidas (princípio de complexidade), bem como seus nexos e conexões” e, quanto à historicidade, Vasconcellos (2007, p. 94-95) recomenda:

Para que possamos saber *como* sair desta situação, precisamos nos localizar no movimento da história, a fim de entender como chegamos a isto (gênese e desenvolvimento do problema). Cabe, pois, investigar: como o professor atingiu este descrédito em relação à prática de ensino e às possibilidades de mudança? (...) A história do profissional, do grupo e da instituição nos ajuda a entender muita coisa, possibilitando uma aproximação mais adequada à realidade. (grifos do autor)

Estas categorias de análise podem ser replicadas para a investigação do mal-estar docente. A análise crítica; a busca de compreensão da totalidade do fenômeno, identificando as partes que o compõe (causas, consequências, sujeitos envolvidos e etc) e a sua totalidade, bem como a historicidade do fenômeno identificando a sua gênese, evolução histórica e desdobramentos na atualidade.

Quanto à dimensão procedimental, Vasconcellos (2007, p. 96) esclarece que é relativa: “ao *saber-fazer*, encontrar caminhos para concretizar aquilo que se busca (métodos, técnicas, procedimentos, habilidades)”. Apresenta categorias de intervenção;

categorias de sustentação e estratégias complementares de trabalho. Para nossa análise, destacamos da categoria de intervenção, o diálogo problematizador e a significação. E da categoria sustentação, destacamos a ética e a participação.

Propõe como categoria de intervenção o diálogo problematizador e destaca a interlocução privilegiada da supervisão com os docentes, Vasconcellos (2007, p. 100):

[...] Antes de tudo, pelo simples fato de se colocar em efetiva atitude de escuta, de diálogo; sabemos que muitas vezes o que as pessoas precisam é de alguém para ouvi-las, pois ao falarem vão organizando as ideias, podendo chegar a conclusões por si mesmas.

[...]

O supervisor deve ter a preocupação, sobretudo nos primeiros contatos, na constituição inicial da dinâmica grupal, de **legitimar as falas**, as perguntas, as dúvidas. (...). Não desqualificá-las de forma alguma. Pelo contrário, respeitar para que o sujeito possa se sentir valorizado.

Os estudos de Aranda (2007), Andrade e Falcão (2017) e Cassão e Chaluh (2018) apontam a solidão como traço do mal-estar docente. No diálogo problematizador, apontado por Vasconcellos (2007), vemos uma forma de enfrentamento a esta solidão docente; pela constituição de um espaço livre de fala, por parte dos docentes, e de escuta ativa e atitude dialógica por parte dos supervisores.

Ainda como categoria de intervenção, o autor propõe a significação, quesito no qual identificamos mais nitidamente indícios de alusão ao mal-estar docente, além de trazer uma ideia de gestão integrada, quando traz para a discussão a orientação educacional. De acordo com Vasconcellos (2007, p. 101):

Todo o esforço da mediação da supervisão vai na perspectiva de ajudar o professor a construir um sentido para seu trabalho (...). Vai ser por este empenho de articulação de sentido que vamos enfrentar a descrença do professor no ensino. Dado o caráter teleológico, de intencionalidade do ser humano, a tarefa de construção de sentido é da maior relevância. A supervisão tem um papel muito importante na direção de resgatar o valor e o sentido do ensino como espaço de transformação. Deve ter coragem de, junto com a orientação educacional, ir fundo nesta tarefa, se capacitando para trabalhar a carga de desesperança e ceticismo a que chegaram muitos educadores.

Em relação à categoria de sustentação, destacamos a ética e a participação. Quanto à ética, Vasconcellos (2007, p. 101) aponta: “no limite, ética libertadora significa querer o bem, não prejudicar o outro”. Não é demais reforçar que a ética deve balizar todas as relações humanas e, justamente, por isso, tratada pelo autor como categoria de sustentação ao fazer da supervisão. Nas atitudes éticas, o direito e a dignidade alheios são resguardados. É inconcebível pensar no trato ao mal-estar docente sem o âmbito da ética, aqui, exemplificados pelo cuidado com os docentes; pelo sigilo no trato das informações; pelo tratamento individual e coletivo à questão.

Quanto à participação, Vasconcellos (2007, p. 105) indica:

O coordenador deve ser mais educador, menos burocrata, controlador. Não adianta querer resolver os conflitos na base do poder autoritário; Educação é antes de tudo envolvimento, compromisso. Ninguém tem condições, p. ex., de controlar o que o professor faz realmente em sala de aula; mesmo quando se consegue algum tipo de controle, vem a dúvida: como se comportará quando cessar o controle? Por isto, há que se *ganhar* o professor para a proposta. Um caminho bem concreto e adequado de realizar isto é através da decisão coletiva do que vai ser feito (ou não).

Compreendemos que a participação tem a ver com a significação do trabalho pelo professor e com colaboração. Supõe-se que quanto maior participação nos espaços de decisão; maior envolvimento coletivo e espaços de colaboração, maiores são as chances de o professor encontrar a significação para o seu trabalho. O estudo de Andrade e Falcão (2017) aborda como o coletivo profissional pode ser um operador de saúde e desenvolvimento do docente. E Libâneo (2018, p. 192-193) fala da: “criação de lugares e tempos que incentivem as trocas de experiências entre os professores e entre professores e alunos, de modo a se implantar uma cultura colaborativa” na escola.

Quanto à dimensão conceitual, Vasconcellos (2007, p. 108) indica que:

Toda relação educativa implica um processo de construção do conhecimento, embora não se limite a ele. A relação educador-educando na escola está fortemente marcada pelo conhecimento. (...) Trata-se de colaborar na construção de um **método de conhecimento**, que responda não só à pergunta do “o que”, mas também “por quê”, “para quê” e “como” conhecer. Um dos papéis centrais da supervisão é justamente criar condições para que o professor descubra a melhor forma de ajudar o aluno a aprender. (grifos do autor).

Na pesquisa de Aranda (2007), a questão dos alunos que não aprendem foi identificada como uma das grandes causas de mal-estar docente e que desperta no professor sentimentos de fracasso e de impotência. Na dimensão conceitual, Vasconcellos (2007) trata dessa questão nevrálgica da construção do conhecimento (dos alunos e professores). E alerta que o processo de construção e (re)construção de conhecimentos deve se dar em um clima de respeito e liberdade, Vasconcellos (2007, p. 112):

A autêntica Educação só pode se dar num ambiente de liberdade; esta é uma exigência básica para o desenvolvimento humano. A autonomia, uma das grandes metas educativas, não se constrói sem espaço concreto de opção. Por isto, é preciso um clima adequado na instituição para que as pessoas se coloquem, tenham coragem de dizer: “Não sei, não concordo, não está claro para mim; por quê? Para quê?”, e a partir disto, possam decidir. Garantir condições para o pensamento divergente, espaço de liberdade!

(...)

O clima de acolhimento favorece também a superação do constrangimento: em certos contextos, o sujeito não se manifesta por se sentir envergonhado e culpado pelo fracasso do ensino. Neste caso, seria importante ajudar a perceber que a crise do ensino não foi provocada pelos educadores (o que não significa que não tenham algo a ver com isto, enquanto tarefa, projeto, intervenção).

Espera-se esse clima de respeito e liberdade também para tratar as questões do mal-estar docente; através do respeito ao tempo e processos de cada um; às circunstâncias individuais; respeito na escuta e na fala; e liberdade para falar e para calar; para a expressão

das dores, angústias, dificuldades e, também conquistas e avanços.

No estudo de Rebolo e Bueno (2014) intitulado *O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho*, cuja coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado a 250 (duzentos e cinquenta) professores de escolas públicas e entrevistas por meio da técnica de grupos focais, ficou caracterizado que o bem-estar docente decorre da vivência de experiências positivas e possui uma dimensão subjetiva e outra objetiva. A dimensão objetiva diz respeito às características do trabalho e às condições para a sua realização e seus fatores foram agrupados em quatro componentes: componentes da atividade laboral, componente relacional, componente socioeconômico e componente infraestrutural. Recentes pesquisas demonstram que “a satisfação no trabalho pesa significativamente sobre a permanência dos professores na profissão (...) e sobre a eficácia do ensino (...), assim como indicam, do lado oposto, que a insatisfação é um dos fatores que mais interfere no processo de abandono da profissão” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324).

Quanto à conclusão da pesquisa das autoras, os resultados apontaram que: “a construção do bem-estar na docência está vinculada à existência de características pessoais e de condições materiais que possibilitem relações interpessoais harmônicas e de apoio mútuo” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 329). As autoras destacaram que, paradoxalmente; quando analisadas as estratégias de enfrentamento às dificuldades e conflitos, foram realizadas ações individuais dos professores; além do fato de aspectos considerados insatisfatórios, como as questões: salarial, da infraestrutura da escola e das condições de trabalho, não terem sido alvo de busca de estratégias de superação; o que levou as autoras a relacionarem com a necessidade de ações organizadas e coletivas para este tipo de enfrentamento e constatarem este fato como uma situação problemática e passível de estudos futuros, uma vez que denota falta de espírito coletivo; e a questão do espírito coletivo afetar a felicidade no trabalho.

O componente relacional é descrito por Rebolo e Bueno (2014, p. 325) como:

[...] as relações interpessoais mantidas na instituição escolar, incluindo os seguintes fatores: liberdade de expressão, repercussão e aceitação das ideias dadas, trabalho coletivo, grupos de trabalho e possibilidade de troca de experiências, ausência de preconceitos, igualdade de tratamento, apoio socioemocional, conhecimento das metas da escola, participação nas decisões sobre metas e objetivos, fluxo de informações e formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado.

5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a desistência/abandono da docência tem sido uma constante e traz impactos profundos para o cenário educacional brasileiro; considerando a urgência de uma Educação para a promoção de uma sociedade mais justa e fraterna e a formação de cidadãos comprometidos com esses valores e constatando que o mal-estar docente

se constitui em causa significativa para o abandono/desistência da docência; este estudo destinou-se a refletir sobre a permanência na docência.

Entretanto, para tratar da permanência na docência, faz-se necessário refletir sobre o mal-estar docente e as estratégias para o enfrentamento a este fenômeno. Dadas as limitações deste estudo, e considerando que a supervisão é o elemento da gestão escolar que atua mais diretamente junto aos docentes, buscou-se responder: “Quais as contribuições da Supervisão Educacional no enfrentamento ao mal-estar docente com vistas à permanência na docência?” E, portanto, teve por objetivo compreender tais contribuições da Supervisão Educacional para o enfrentamento ao mal-estar docente.

Destacando cada um dos elementos dessa indagação, tem-se que, trata-se de uma reflexão sobre a docência; a supervisão; o mal-estar docente; a permanência na docência e a relação supervisão-docentes, no que diz respeito ao mal-estar e a permanência na docência. A análise de cada um desses elementos isoladamente já seria uma tarefa complexa, quem dirá conjugá-los em uma mesma proposição! Desta forma, adiantamos a explicitar os limites deste trabalho e a necessidade de novas pesquisas e de um olhar aprofundado sobre cada um destes elementos e desta conjugação/constelação por acreditarmos que é preciso compreender e enfrentar o mal-estar docente; por acreditarmos que é preciso dialogar e buscar o entendimento sobre os processos de abandono e permanência na docência; por entendermos que cada um dos sujeitos que compõe o processo educacional precisa ser considerado, seja o aluno, o docente ou o supervisor.

As reflexões sobre as mudanças na profissionalidade docente e as tensões e tendências do trabalho docente na atualidade revelaram o impacto das aceleradas e significativas mudanças na sociedade na prática docente, apontando cada vez mais para uma maior complexificação do trabalho docente ao lado de uma asfixiante configuração de uma cultura de performatividade; mercantilização da Educação e controle do trabalho do professor, dentre outras tendências do trabalho do professor destacados. Nesse contexto de mercantilização da Educação fica o questionamento: se o professor não resistir, se não encontrar meios para continuar na docência, quem assumirá? A Educação estará nas mãos de quem? Para que? E como?

É impossível falar de mal-estar docente sem aludir à prevenção, diagnóstico, enfrentamento, acolhimento, cuidado, humanização. Para um problema de causas e consequências plurais, também os atores (o poder público, a sociedade, as equipes de gestão das escolas, os próprios professores) e as ações de intervenção e enfrentamento devem ser plurais. Se tivéssemos que encontrar uma imagem para defini-lo, poderíamos compará-lo a um “caleidoscópio às avessas”: um fenômeno de diversas nuances, múltiplas combinações, alterado por diferentes contextos, impressões e formas de enfrentamento. As causas são diversas, as manifestações são diversas, as formas de reagir dos professores são diversas, assim como os enfrentamentos e desafios são diversos. Daí se poder falar

em mal-estares (no plural). Porém, se no caleidoscópio, a cada movimento uma nova e bela imagem se apresenta aos olhos, neste “caleidoscópio às avessas” o que se tem de belo é a possibilidade de mudança e de enfrentamento a este fenômeno e a possibilidade de nos voltarmos aos professores com um olhar amoroso e cuidadoso.

Olhar as proposições de Vasconcellos (2007) à luz do mal-estar docente permitiu-nos destacar aspectos da atuação da supervisão junto aos docentes para o estabelecimento de relacionamentos de parceria, confiança, ajuda mútua, desenvolvimento profissional dos docentes e conferir que o estabelecimento de relacionamentos dessa natureza contribui para o enfrentamento ao mal-estar docente. Comparando com os estudos de Rebolo e Bueno (2014) identificamos que a satisfação no trabalho contribui para a permanência na docência, sendo que os relacionamentos interpessoais foram apontados na pesquisa das autoras como fatores de constituição de bem-estar docente.

Portanto, concluímos que a supervisão educacional contribui, sim, para o enfrentamento ao mal-estar docente quando é capaz de estabelecer relações harmoniosas; sentimentos de pertença, acolhimento e cuidado; apoio emocional e profissional aos docentes; criar espaços para o diálogo franco e sincero; espaços de liberdade para que os docentes possam expor os saberes e não saberes, angústias e esperanças; quando se alinha um trabalho coletivo e democrático. Ratifica-se a importância da supervisão educacional no contexto escolar. Ratifica-se a importância de uma atuação integrada da equipe gestora (direção, supervisão e orientação) também, no que diz respeito ao enfrentamento ao mal-estar docente. Esta responsabilidade não repousa apenas nos ombros dos supervisores e deve ser compartilhada e tratada de forma conjunta.

Algumas questões não podem ser perdidas de vista: assim como os professores têm sido distanciados de seu fazer prioritário, que são as questões do ensino e aprendizagem, também os supervisores têm sido desviados da razão de ser de seu fazer, que são as questões pedagógicas, sendo deslocado para inúmeras atribuições, muitas das vezes de cunho estritamente burocrático, além do desempenho das complexas funções mediadoras entre a direção e professores. Desta forma, questiona-se: como poderá focar na relação com os professores para o acompanhamento pedagógico e o estabelecimento de relacionamentos que contribuam para o enfrentamento ao mal-estar docente? Como não considerar que o supervisor, também ele, é implicado e sofre os impactos do mal-estar docente? Quem cuidará do(s) mal-estar(es) do supervisor? Essas e outras questões se levantam para estudos futuros como: o aprofundamento sobre o mal-estar e o bem-estar docentes e quanto à formação inicial e continuada do supervisor para que esteja cada vez mais preparado para tão grandes desafios.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 8).

ANDRADE, Letícia Raboud M. de; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. Referenciamento ou solidão: o coletivo profissional como operador de saúde, desenvolvimento e adoecimento na atividade de trabalho. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 83-93, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.560>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 03 abr. 2021.

CASSÃO, Pamela Aparecida; CHALUH, Laura Noemi. Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: relatos de professores iniciantes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 191-207, maio./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n2a3863>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2004. p. 81-101 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FLORES, Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.1, p. 161-191, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p161>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

LAPO, Flavinês Reboló; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, março/2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvswzh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, Tamara de Lima; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Abandonar e permanecer na docência: aproximações Iniciais a partir de teses e dissertações (2000-2018). **RECeT - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 79-96, 2020. Disponível em: <<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/1625>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada**: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREIRA, Rosa Martins Costa; LEMOS, Luana Karolyne Sobralino; BENTES, Luanny Lobato. **Licenciado sim, professor não! Motivos que me levam a querer ou a desistir da docência**. In: XX ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2020, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. 1ª Edição Virtual. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<http://www.xxendiperio2020.com.br/anais-virtual>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36 n.2, p.323-331, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.21222>>. Acesso em: 03 abr. 2021.





SILVA, Maurina Passos Goulart Oliveira da Silva. A silenciosa doença do professor: burnout, ou o mal estar docente. **Revista Científica Integrada**, ed. n. 2, 2014. Disponível em: <<https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-antiores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

SILVA, Rosiete Pereira da. **Resenha:** ESTEVE, José M. Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru, São Paulo. EDUSC, 1999. Disponível em: <<https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/234/182>>. Acesso em: 01 maio 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre o Papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007. p. 85-117 (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).

Abordagens da





GESTÃO ESCOLAR INTEGRADA E SEUS DESDOBRAMENTOS

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Abordagens da

GESTÃO ESCOLAR INTEGRADA E SEUS DESDOBRAMENTOS

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

