

Reverberações da atual formação de professores na prática docente

Reverberations of such training in the practice of teaching educators

Ana Ignez Belém Lima Nunes,¹ Artur Bruno Fonseca de Oliveira,² Erika Silva Rocha³

Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza-CE, Brasil

Resumo

Concebendo a importância das formações de professores para a construção e reconstrução de práticas e condutas docentes, o artigo objetiva investigar as reverberações dessa formação na prática de ensino de educadores que trabalham em uma escola pública de Fortaleza, Brasil. São ressaltados, dentro desse propósito, os impactos na construção da subjetividade e identidade docente e na saúde mental desses profissionais. Para isso, foi realizada uma pesquisa empírica que contou com a observação do contexto escolar e de ensino, um questionário aplicado aos professores e devolutiva realizada com a direção da escola. Participaram da pesquisa, vinte e seis professores, além do núcleo gestor, composto por três profissionais. Os resultados indicam, paradoxalmente, de um lado, a satisfação dos professores com a sua prática e com a escola, e, de outro, índices preocupantes de mal-estar docente e sofrimento psíquico. A relação com os alunos é evidenciada como um elemento que mais produz estresse nos profissionais participantes da pesquisa. Essas problemáticas estão intimamente relacionadas com a configuração da formação de professores, a qual não tem prezado por trabalhar a subjetividade e identidade docente, não tem corroborado com a constituição de práticas críticas, que levem em consideração a heterogeneidade existente na sala de aula, além de colaborarem com a produção de um perfil profissional alienado. Esses fatores corroboram, então, para a instauração do mal-estar docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas docentes. Subjetividade docente. Mal-estar docente.

Abstract:

The importance of conceiving of teacher training, for the construction and reconstruction of practices and behaviors, the article investigates the reverberations of such training in the practice of teaching educators working in a public school in Fortaleza, Brazil. Are highlighted, in this regard, the impact of subjectivity construction, teachers identity, and mental health of these professionals. Therefore, an empirical research was made, which included the school and teaching observation, was concluded a questionnaire administered to teachers and feedback session held with the school board. Twenty-six teachers participated in the search, beyond the core manager, consisting of three professionals. The results indicated, paradoxically, on the one hand, the teachers satisfaction with their practice and the school, and on the other, worrying levels of teaching and psychological suffering malaise.

1 Professora da Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Ciências de la Educación pela Universidad de Santiago de Compostela, Espanha. Contato: 085988538106. E-mail: anaignezbelem@gmail.com.

2 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Contato: 085997667053. E-mail: arturbrunof@yahoo.com.br

3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Contato: 085996470389. E-mail: erikas.rocha@yahoo.com.

A pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

The relationship with students is evidenced as an element that produces more stress in the professional research participants. These issues are closely related to the configuration of teacher education, which is not dear to work subjectivity of teacher identity, has not corroborated to the formation of critical practices that take into account the heterogeneity in the classroom, and collaborate with the production of an alienated professional profile. These factors confirm, then, for the teacher malaise establishment. The research was funded by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq).

Keywords: Teacher training. Teaching practices. Teacher subjectivity. Teacher malaise.

Introdução

A pesquisa objetiva investigar as reverberações da atual formação de professores na prática de ensino de docentes que trabalham em uma escola pública de Fortaleza. Ressaltam-se, dentro desse propósito, os impactos na construção da subjetividade e identidade docente na saúde mental dos professores.

Segundo Imbernón (2011), a formação dos professores corrobora, juntamente com o exercício profissional refletido, para a constituição da identidade docente. Contudo, em um contexto em que cada vez mais se prima pelo pragmatismo e contudismo (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013), surge a pertinente questão de como tem sido construída a identidade docente em meio a essa conjuntura.

Para efetivar a aproximação com o objeto de estudo, foram realizados alguns procedimentos de coleta de dados, tais como observação, questionário e devolutiva e a análise de dados foi pautada em uma perspectiva crítica e qualitativa. As categorias evidenciadas e analisadas foram: satisfação com a docência, saúde, satisfação com a gestão, satisfação com o ambiente escolar, aspectos estressores e satisfação com as políticas públicas em educação.

À vista de tornar claras as discussões que se pretende fazer, é realizada, a seguir, uma explanação acerca dos limites, desafios e possibilidades existentes na contextura atual da formação de professores, a partir de autores fundamentais que abordam essa temática.

A conjuntura educacional e a formação de professores na contemporaneidade

Já na Antiguidade, a formação inicial de professores surgiu quando alguém decidiu que outros educariam os seus filhos, fazendo com que eclodisse uma preocupação acerca de como exercer a função educativa. Mas a inquietação de saber como, com quais conhecimentos, com quais modelos, que modalidades de formação são mais inovadoras e, sobretudo, a inquietação, advinda da consciência de que a teoria e a prática nas formações devem ser revisadas e atualizadas, é muito mais recente (IMBERNÓN, 2010). Essas inquietações inserem-se num contexto em que a qualidade da formação de professores é levada em consideração para que, a partir dela, se forjasse as características do que seria um bom profissional.

Ao aprofundar as discussões acerca dessa conjuntura educacional às quais demandam profissionais de qualidade, Veiga e Ávila (2012) chamam a atenção para o fato de que em um mundo que cada vez mais se complexifica em diversos âmbitos e produz inúmeras transformações, as práticas educativas também se complexificam. Torna-se inquestionável, por isso, a necessidade de uma nova forma de organi-

zação do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como, um novo posicionamento de todos os que trabalham na educação.

Objetivando-se examinar essa questão, é importante evidenciar que, apesar da evolução da instituição educativa no século XX, não foi possível romper com certas características ainda presentes no âmbito educacional. Visto que a escola, muitas vezes, ainda surge de forma centralizadora, transmissora, selecionadora e individualista. Essas características são amplamente encontradas nas formações, o que corresponde a um paradoxo, na perspectiva de Imbernón e Colén (2014), pois de uma parte a formação de professores tem se caracterizado de forma deficiente e, de outra, tem agregado melhoras, mas tem encontrado expressão tímida nas políticas públicas.

Além disso, Imbernón e Colén (2014) afirmam que as discussões sobre as melhorias na formação pouco têm aparecido nas inúmeras pesquisas internacionais. Estas têm optado por expor a importância das formações para o desenvolvimento profissional dos professores e para a qualidade do ensino, não esboçando novos formatos para elas. Ademais, esse autor aponta que muitas pesquisas têm denunciado os professores como responsáveis pelas problemáticas existentes na educação:

[...] encontramos em informações e reuniões internacionais lamentações de governantes de diversos países europeus, os quais afirmam que os candidatos a profesores não reúnem as condições necesarias nem assumem a responsabilidad que deberían ter. Porém, paradoxalmente, ao invés de establecer os critérios de mejora dessa profissão, consideram-na como secundaria em relação a outras profesiones.⁴ (IMBERNÓN; COLÉN, 2014, p. 266, tradução nossa).

Diante dessa realidade, o autor aponta para um possível caminho de superação, sendo importante deixar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes e se aproximar de um enfoque mais relacional, dialógico, cultural, contextual e comunitário. Sendo assim, não há como se desenvolver uma reforma educativa sem repensar a formação de professores, porque não é possível mudar a educação sem modificar as atitudes, a mentalidade e a maneira de exercer a profissão docente (IMBERNÓN; COLÉN, 2014).

Somando-se a essa questão, ao olhar para a realidade dos professores, percebe-se que falta uma delimitação clara de suas funções e, de acordo com Imbernón (2010, p. 8), isso

(...) implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação, com a consequente identificação do trabalho educacional – o que coloca a educação no ponto de vista das críticas sociais e educativas.

A partir desse ponto de vista, é notório o desvelar da necessidade de mudanças nas formações dos professores. No entanto, essas questões não vão ser solucionadas

4 “[...] encontramos en estos informes y reuniones internacionales que los gobernantes de diversos países europeos se lamentan de que los candidatos a profesores no reúnen las condiciones necesarias ni asumen la responsabilidad que deberían tener, pero, paradójicamente, en lugar de establecer los criterios de mejora de esa profesión se ha ido considerando una profesión secundaria, y ahora maltratada, incluso en relación con otras profesiones” (IMBERNÓN; COLÉN, 2014, p. 266).

com um tipo de formação continuada revestida de uma perspectiva que valoriza lições-modelo e noção oferecidas em cursos padronizados onde os professores são “ignorantes que assistem aos encontros que o ‘culturalizam e iluminam’” (IMBERNÓN, 2010, p. 8-9).

Gatti (2013, p. 16) expõe que a formação dos professores, como reflexo dessa ótica, vem “apresentando currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa”.

Além disso, é procedente a necessidade da instituição educativa deixar de ser o lócus onde “se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade”. (IMBERNÓN, 2011, p. 30). Para que isso aconteça, a tendência a enxergar os fenômenos educativos da ótica da homogeneidade deve dar lugar à forma de compreender tais fenômenos como heterogêneos. Isso demonstra a importância de considerar, no âmbito educacional, a subjetividade dos atores que compõem esse cenário.

A respeito da consideração do âmbito subjetivo, Gatti (2003, p. 197) diz que:

[...] programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo.

Então, Gatti (2003) chama a atenção para o fato de que a cultura e os significados partilhados atravessam as experiências e geram referências a partir das quais ou contra as quais as pessoas agem. Essas questões devem ser levadas em consideração nas formações, pois, de acordo com o que diz a referida autora, de forma metafórica “a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover” (GATTI, 2003, p. 197). Se, ao longo das formações, os professores forem percebidos em suas particularidades, conseguirão potencialmente repercutir essa percepção ao atuarem com seus alunos.

Veiga e Ávila (2012) lembram a importância de se compreender o currículo como heterogêneo, de modo que a diversidade encontrada nas salas de aula ganhe um novo sentido. Porquanto, essas diversidades, ao contrário de problemas, devem ser compreendidas como força que promove transformações no âmbito estrutural.

Apesar do aprofundamento que é necessário ser dado a essas questões, Imbernón (2011) afirma que se tem debatido, nos últimos tempos, sobre muitas questões da educação que até o momento não eram postas em discussão, tais como aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, etc. Então, passou-se a estimar a importância do sujeito, de sua participação e, portanto, da importância que a bagagem sociocultural assume na educação.

Destarte, para além do objetivismo e conteudismo falados anteriormente, passa-se a valorizar, de acordo com Imbernón (2011) a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de

cada pessoa com o restante do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação.

Dentro dessa discussão, a formação encarrega-se de um papel que está para além do ensino como uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão. A formação também servirá de estímulo crítico ao atestar as enormes contradições da profissão e ao levantar fundamentos para superar as situações que vêm ocorrendo: a alienação profissional, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. (IMBERNÓN, 2011).

Tangenciando esses dois propósitos dos diferentes modelos de formação de professores, Veiga e Ávila (2012) abordam dois tipos de compreensão de professor às quais norteiam os diferentes tipos de formação docente. São elas: a perspectiva do tecnólogo do ensino e a perspectiva do agente social.

Abordando de forma sintética, a partir da compreensão do professor como tecnólogo do ensino, a formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional, baseado no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Esse tipo de formação prepara aquele profissional que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla (VEIGA; ÁVILA, 2012).

Já a compreensão do professor como agente social, corrobora com a concepção de educação como uma prática social e um processo lógico de emancipação. Então, o referencial para as propostas de formação dos professores visa à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Segundo essa perspectiva, a formação deve prezar pela formação teórica de qualidade, de modo que esta esteja vinculada à prática (VEIGA; ÁVILA, 2012).

A ideia, acima falada, de que a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada ao exercício profissional e necessita da organização da instituição educacional onde ocorre a prática, precisa ser disseminada para que mudanças possam ocorrer nas configurações das formações de professores. A prática educativa é pessoal e contextual e, portanto, precisa de uma formação que parta das situações problemáticas (IMBERNÓN; COLÉN, 2014, p. 17).

A respeito da limitação de uma abordagem estritamente teórica, Azanha (2004, p. 370) expõe que o “ponto de vista pedagógico” não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, apesar de necessários, não têm sido suficientes para embasar a compreensão da vida escolar e a “formação do discernimento” do docente. Não há, então, modelos prontos para orientar a formação de professores, mas o próprio conceito de vida escolar é elementar para que se alcance esse discernimento. Além disso, Azanha (2004) lembra do risco de se traçar um perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes. Para o autor, isso é um exercício pedagógico para esboçar um “retrato imaginado” do que seria o professor universal.

Método

Para abordar o método, é oportuno retomar o objetivo do presente estudo: investigar as consequências do atual modelo de formação de professores no cotidiano pe-

dagógico desses educadores. Para elucidar essa questão foi realizada uma pesquisa empírica que contou com observação, questionário e devolutiva.

Se faz mister salientar que partimos da perspectiva fomentada pela Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o homem de forma contextualizada e como sujeito ativo e transformador da realidade, processo esse, que se dá a partir do desenvolvimento de suas ações (REY, 2002). Depreendemos, desse modo, a educação como o principal mecanismo de apropriação e desenvolvimento do humano, sendo os professores e demais educadores participantes ativos desses processos, devendo ser vistos como potentes agentes atuantes e problematizadores da realidade.

A partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as condições materiais devem ser levadas em consideração para a compreensão da constituição subjetiva dos indivíduos, e, por sua vez, da atividade desempenhada por estes. É importante expor como se caracteriza o *lócus* onde a pesquisa foi desenvolvida. O local de pesquisa foi uma escola pública estadual, localizada no bairro Maraponga, em Fortaleza/CE. É uma escola que oferta ensino fundamental regular e especial, ensino médio regular e educação de jovens e adultos. Possui uma boa estrutura, com dez salas de aula, laboratório de informática e ciências, cozinha, quadra de esportes, biblioteca e uma confortável sala de professores. Trabalham nela sessenta e quatro (64) funcionários, dos quais trinta e dois (32) são professores. Apresenta um núcleo gestor, constituído por uma diretora-geral, dois coordenadores pedagógicos e um assessor financeiro.

O local foi escolhido por ser uma escola nas imediações da Universidade Estadual do Ceará – UECE, além de ser considerada uma escola com ótimas condições de infraestrutura física e de equipamentos e ter alcançado e superado as metas traçadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013, dados obtidos do Portal QEdU (2013).⁵

Os sujeitos da pesquisa foram todos os professores da escola que aceitaram participar. A intenção é que todos se envolvessem, contudo, alguns se negaram, de modo que dos trinta e dois (32) professores ativos da escola, apenas vinte e seis (26) aceitaram responder ao questionário. Eram professores de diversas disciplinas e em sua maioria mulheres.

De início, foram realizados momentos de contextualização do ambiente escolar, através dos quais foi buscado apreender o clima institucional da escola. Ocorreu também um acompanhamento dos docentes em alguns espaços, como a sala de professores e o pátio da escola, não sendo permitida a entrada em salas de aulas. Nesses momentos buscou-se apreender como os docentes se relacionam com o espaço escolar, como se relacionam entre si e com o núcleo gestor e compreender quais e como eram os espaços de formação de professores fornecidos pela escola. A coleta de dados nesses se deu através da observação dos pesquisadores, a qual se constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas, visto que se apresenta como uma experiência direta de acesso ao objeto, possibilitando a descoberta de aspectos novos do problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Logo após, houve aplicações de questionários que ocorreram ao longo de uma semana do período letivo, na sala de professores. O questionário continha quarenta e

5 O portal QEdU é uma iniciativa construída em 2012 pela Fundação Lemann e pela Meritt Informação Educacional. Ele tem como objetivo fornecer informações para toda sociedade brasileira acerca da qualidade do aprendizado nas escolas públicas dos municípios brasileiros. Essas informações foram retiradas do *web site* QEdU <<http://academia.qedu.org.br/como-usar/navegue-no-qedu/o-que-e-o-qedu/>>. Acesso em 10/09/2016.

sete itens que buscavam analisar as seguintes categorias: satisfação com a docência, saúde, satisfação com a gestão, satisfação com o ambiente escolar, aspectos estressores e satisfação com as políticas públicas em educação. O instrumento foi construído baseado na escala likert de cinco pontos, onde os sujeitos indicavam o grau de concordância com as afirmações. Essa escolha se deu por esse tipo de escala possibilitar uma forma eficiente de caracterizar comportamentos e opiniões sobre uma temática sensível e desafiadora, além de facilitar um diagnóstico de áreas a serem melhoradas, facilitando o processo de devolutiva (BOONE; BOONE, 2012).

Os questionários foram aplicados após a assinatura e explicação do termo de consentimento livre e esclarecido para os professores e o termo de consentimento para a instituição, seguindo as orientações do Comitê Nacional de Pesquisa. Este, assim como todos os procedimentos realizados, teve os cuidados propostos por Gamboa (2012) no que concerne a pesquisas qualitativas, que são os de fornecer direito à intimidade, confidencialidade e sigilo.

A devolutiva foi realizada após se ter chegado ao resultado apontado pelo questionário. Esse momento aconteceu junto com o núcleo gestor e contou com a perspectiva de que fosse ampliado para um momento com os professores. Contudo, essa segunda ocasião não aconteceu. Ainda assim, tal oportunidade é considerada relevante, pois se constitui num momento em que se tornou possível complementar dados, tirar dúvidas, e compreender as problematizações levantadas por uma perspectiva a mais, que é considerada estratégica, pois o núcleo gestor possui uma ótica global da instituição e das nuances que atravessam esse espaço.

A análise dos dados foi feita a partir de uma abordagem qualitativa, visto que esta procura entender os fenômenos sociais e individuais sem se preocupar com generalizações, mas compreendendo o outro em sua singularidade (FERREIRA, 2015). Segundo Minayo (2012), compreender é o principal verbo de uma pesquisa qualitativa, já que tal verbo indica um ato de se colocar no lugar do outro, compreendendo a singularidade dos indivíduos e percebendo a subjetividade como a forma de expressão do viver humano.

A partir do cruzamento dos dados em uma triangulação foi possível efetuar a análise desses achados de forma crítica, reunindo-os em categorias, como sugere Olabuenaga e Ispizúa (1989) para que, apesar de estarem todas relacionadas, pudessem ser estudadas e discutidas minuciosamente. A seguir, segue uma figura com os componentes da triangulação.



Fonte: elaboração própria.

Discussão e resultados

Após ter feito uma breve explanação sobre a realidade da formação dos professores através dos estudos de teóricos renomados e de ter esboçado o caminho traçado pela inserção em campo, é conveniente abordar e tecer comentários acerca dos achados provenientes dessa inserção.

Para analisar a satisfação em relação à docência foram integrados dez itens ao questionário nos quais foram colocadas proposições cotidianas, que ressaltariam o contentamento dos professores quanto à profissão. Percebemos um nível de satisfação dos professores acima da média. A maioria se coloca como satisfeito com relação à elaboração das tarefas docentes e ao ambiente da escola, inclusive, afirmam não sentir vontade de mudar de profissão.

Essa constatação está de acordo com o que apontam pesquisas que envolvem satisfação profissional e qualidade de vida (LAROCCA; GIRARDI, 2011; CODO, 2005), as quais evidenciam que, apesar de o professor ter um alto índice de satisfação com a sua prática e com a aprendizagem dos alunos, é permeado por um grande número de eventos estressores, sendo o principal a desvalorização salarial.

Apesar de, como afirmado acima, os professores estarem satisfeitos com a prática e com o ambiente escolar, quando indagados se lecionar sempre foi a primeira opção de trabalho, a maioria não se posicionou, marcando o item no qual nem concordam nem discordam, além de haver maior número de respostas discordando do que concordando.

A respeito dessa questão, Gatti (2014) aborda que a carreira docente não tem exercido suficiente atração para os jovens concluintes do ensino médio e que, além disso, o número de matriculados nos cursos de química, matemática e física, por exemplo, vem caindo ao longo dos anos, e que a não conclusão do curso pelos matriculados é muito alta, estimada em torno de 70%.

Isto é ratificado por pesquisa realizada em 2015, que mostra que a maioria dos estudantes de licenciatura de ciências naturais escolheu seu curso devido à baixa concorrência. Denunciando que a maioria dos licenciandos não tem o seu curso como primeira opção (MAYER; SILVA; ARAÚJO, 2015). Outra pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (FVC) e da Fundação Carlos Chagas (FCC), em 2009, mostra que apenas 2% dos jovens do terceiro ano querem cursar alguma licenciatura, os estudantes sustentam seu desinteresse com base na desvalorização social e salarial dos docentes.

Tais constatações ratificam a desvalorização da profissão docente e, de acordo com Gatti (2014), evidencia a necessidade pela busca da valorização das formações em licenciatura, que têm sido depreciadas “como se verifica por algumas pesquisas que apontam características como curso fácil, curso esquecido, não valorizado na universidade, etc.” (p. 33).

Quanto às recompensas de lecionar, a maioria não se sente devidamente recompensada, especialmente, quanto ao salário e aos incentivos profissionais. A luta dos profissionais da Educação no Brasil por melhores salários e condições de trabalho vem de longa data e é considerada de suma importância para a estruturação do seu espaço profissional (VICENTINI; LUGLI, 2009). Mesmo reconhecendo que, a partir dos anos 1990, com as constantes reformas educacionais – tal como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que se constitui num marco para essas reformas –, muito se avançou com relação à valorização do magistério, ainda há muito

por ser feito, principalmente, no que diz respeito à formação dos professores para a mobilização com a finalidade de se alcançar melhorias, o que se constitui, segundo Imbernón (2011), numa das formas de se promover desenvolvimento profissional.

Quanto à satisfação com a gestão, existiam seis itens no questionário. A maioria dos professores está satisfeita com o núcleo gestor da escola. Os docentes destacaram que o diálogo é a forma principal de resolver problemas na escola, a gestão faz elogios ao trabalho docente, há disposição em ajudar com problemas de sala de aula e, por conseguinte, os professores não se sentem pressionados pela gestão ao fazerem seus trabalhos.

Essa discussão é relevante na medida em que a gestão escolar tem sido apontada como importante fator na construção de bom relacionamento interpessoal, convergência dos objetivos da escola, desenvolvimento da escola, motivação dos professores para o trabalho, participação dos sujeitos (LÜCK, 2009; ZAIKIEVICZ; SCHNECKENBERG, 2012). Essas características foram evidenciadas na observação e confirmadas com o resultado do questionário. Uma gestão que age de tal forma tem mais facilidade de mobilização das pessoas que compõem o cenário escolar para o enfrentamento dos problemas (ZAIKIEVICZ; SCHNECKENBERG, 2012). Contudo, algumas deficiências da gestão, que serão mostradas ao longo da discussão, são indiretamente apontadas em outros itens.

Quanto à satisfação com o ambiente de trabalho, foram colocados oito itens. Os professores mostram-se satisfeitos com o ambiente e os equipamentos disponibilizados pela escola. Inclusive, em nossas observações do espaço escolar foi possível constatar que, de fato, a escola é ampla, limpa e organizada. Os professores dispõem de sala climatizada, com Internet, wi-fi, computadores, impressoras, máquinas copiadoras, água e café. Os professores situaram a escola como um espaço agradável, onde se sentem aceitos por seus colegas.

Foi apontada também a existência de um horário específico para o planejamento de atividades. Uma vez por semana, cada um deles, conforme um cronograma montado pela gestão dispõe de dois turnos para estarem na escola fora da sala de aula. Nesses turnos, eles podem estudar, planejar e desenvolver as atividades necessárias para o exercício da docência. Esse é um direito importante que a LDB 9394/96 assegurou, mas que infelizmente, no país ainda não é cumprido integralmente.

Como já revelaram os diversos estudos sobre *burnout*, dos quais se destaca o de Codo (2005), o tempo para que o professor possa planejar e avaliar a prática é um elemento importante na sua satisfação com o trabalho, e, conseqüentemente, na melhoria de sua saúde mental.

Outro aspecto que nos interessou conhecer foi a relação da escola com a comunidade. De acordo com Alves e Varela (2012) essa relação vem assumindo uma centralidade crescente nas últimas décadas, tanto como alvo dos debates sociais e políticos, quanto como objeto de pesquisas educativas. A partir dessa realidade, é importante ressaltar que “a escola não pode mais ser entendida como uma organização social isolada, a qual se valida e justifica internamente [...], deve ser encarada como uma organização social que se insere numa determinada comunidade” (ALVES; VARELA, 2012, p. 38).

A instituição onde ocorreu a pesquisa está situada em um entorno de periferia, na qual as condições de vida trazem muitos desafios como violência, falta de saneamento, etc. Portanto, é notório que, com essas condições, ter uma boa interação

com a comunidade fortalece a instituição escolar, que pode contar com a colaboração de todos no enfrentamento das questões que vivencia. Na pesquisa, a maioria dos professores concordou que há disponibilização do acesso para a comunidade.

Quanto à existência de formação continuada na escola, percebeu-se uma inconsistência nas respostas, não havendo uma opinião majoritária sobre isso. Levanta-se a hipótese de um possível desconhecimento dos professores sobre o que se constitui como espaço ou momento em que ocorre formação continuada. Muitas vezes, esse termo é associado apenas a eventos, como seminários, cursos e oficinas realizados fora da escola. Assim, os professores não costumam incluir como formação continuada alguns momentos que ocorrem dentro da escola.

Tal constatação aponta para um possível impasse no meio educacional a respeito da nomenclatura referente aos momentos formativos vividos pelos profissionais, após terem se formado. Algo que sustenta essa visão foi a atitude do Ministério da Educação ter publicado, no ano de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015, p. 14), documento que, dentre outras coisas, oficializa o que se constitui como formação continuada:

I – atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II – atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III – atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; IV – cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; V – cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI – cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; VII – curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

É importante problematizar que, além de se considerar a não observância das formações de professores, é possível que, de fato as formações continuadas, como esses momentos formais, não estejam ocorrendo na escola ou, ainda que aconteçam, não gerem impactos notáveis no cotidiano do trabalho docente.

A respeito das condições de saúde, oito itens foram propostos. Dos vinte e três professores entrevistados, seis disseram ter problemas de saúde, três tomam remédios controlados, seis apresentam insônia, oito afirmaram estar muito irritados ultimamente, oito disseram que choram com facilidade ultimamente. Apenas oito professores praticam atividades físicas. Chama a atenção que apenas a metade, onze professores, disseram ter uma boa qualidade de vida.

Esses dados referentes à saúde dos professores condizem com as discussões recentes sobre o tema do sofrimento psíquico docente. Embora essa pesquisa de na-

tureza qualitativa não possa trazer generalizações, parece relevante o fato de que cerca de 30% dos pesquisados apresentam problemas de saúde e que cerca de 40% emocionalmente estão irritados ou com predisposição ao choro fácil. Portanto, é fundamental aprofundar discussões sobre como apoiar os professores nessa temática. Afinal, a aprendizagem envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos. A escola como lugar precípuo de interação, envolve olhar atentamente para os sujeitos que integram tal instituição (ESTRELA, 2010).

Abordando a saúde mental não poderíamos deixar de investigar a percepção dos professores sobre os aspectos estressores presentes na escola. Nesse sentido, foram integrados onze itens no questionário. Dos vinte e três professores participantes, dezesseis colocaram a violência como uma preocupação dentro da escola e oito disseram que há desgaste emocional ao entrar no ambiente escolar. Mais uma vez vemos que a escola é pontuada como locus de sofrimento psíquico. Entretanto, gostaríamos de ratificar que acreditamos que pode ser espaço de promoção de saúde. Quatorze professores disseram que a falta de tempo é algo que traz estresse, dez disseram sentirem-se ansiosos na execução das atividades docentes, dezoito acreditam que a indisciplina dos alunos é uma questão que afeta seus trabalhos, onze disseram sentirem-se prejudicados com o contexto social da escola, doze disseram que a relação com os alunos é um dos problemas do trabalho. Em pesquisa anterior realizada em escola pública, os alunos de ensino médio também destacaram a relação com os professores como um dos fatores mais estressores do ambiente escolar.

É oportuno refletir, a partir disso, a respeito de que a formação de professores, segundo Carlotto (2002), contribui para que o fenômeno intitulado como mal-estar docente se instale. Visto que esta enfatiza conteúdos e tecnologias, sendo deficiente a abordagem nas questões de relacionamento interpessoal, relacionamento com alunos, administradores, pais e outras situações. Assim, altas demandas e poucos recursos pessoais para a execução do trabalho – os quais eram para ser alvo de reflexões e trabalhados na formação continuada de professores, não na perspectiva de dotar o professor de competências, mas de modo que o leve a refletir sobre sua prática e produza conhecimento a partir dela – podem ocasionar sucessivas crises de autoeficácia, que, com o tempo, podem conduzir à *burnout* ou mal-estar docente (CARLOTTO et al., 2015).

Sabe-se da importância das mudanças nas práticas docentes diante das mudanças que acontecem na sociedade contemporânea. Tal relevância inclusive, já foi discutida no presente trabalho. Contudo, essas mudanças acabam gerando mal-estar nos professores, como afirmam Balinhas et al. (2013, p. 264):

É notável que nos últimos anos tenham aumentado as responsabilidades e as exigências que se projetam sobre as educadoras, concluindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor, que implica uma fonte importante de mal-estar para muitos deles.

Esses autores discutem ainda, que socialmente pesa sobre a profissão do professor uma enorme responsabilidade moral e educacional. Além disso, associa-se a figura do professor com um “carregador de fardos” em face de tamanho “voluntarismo, abnegação, renúncia e culpa”, evidentes na profissão docente.

No momento da devolutiva, a direção da escola ficou surpresa com os dados referentes à saúde dos professores. Além disso, ao confirmarem a existência de dificuldades na relação aluno-professor, apontam para o viés tradicionalista de muitos educadores da escola como o motivo das dificuldades de relacionamento entre estes e os discentes. Segundo a gestão, tais docentes acreditam que o papel do professor se resume a transmitir conteúdo, não sendo necessária, portanto, a criação de vínculos com os alunos. Os professores assumem suas funções considerando a sala de aula como um local homogêneo, não abrindo espaço às distintas subjetividades ali presentes, atitude que poderia possibilitar um relacionamento entre aluno e docente mais positivo.

É notória, portanto, a presença de posturas pautadas em uma visão errônea dos processos de aprendizagem, configurando-se como uma contínua tentativa de resistir às propostas de mudanças tão amplamente discutidas no campo da educação. Com isso, possivelmente tal resistência acarrete na produção de sofrimento aos professores. Considera-se isso, pois parece provável que a postura docente não tem sido congruente com a demanda educacional atual, o que gera conflito e, por sua vez, sofrimento.

Gatti (2013, p. 53) aponta para a existência de um novo paradigma em educação, o qual “funda-se na demanda de uma escola justa”. Segundo a autora, a escola justa seria aquela que “lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes”. À vista disso, esse novo paradigma incita o professor a estar preparado para “exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares”. Desse modo, a postura da maioria dos professores da escola revela, para além do sintoma estresse, uma desarticulação com o novo paradigma proposto.

Se, como exposto, o professor está desarticulado com tal paradigma, isso se constitui num reflexo das formações dos professores, também incongruentes, pois, de acordo com Gatti (2013, p. 54), ressalta-se, a partir do paradigma proposto, a necessidade de se ter profissionais bem formados, dentro das novas configurações e demandas sociais. Então,

[...] nos processos formativos de professores para a educação básica, o eixo visado virá a ser a própria ação pedagógica em suas articulações filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas e psicológicas, articulações estas que fundamentam a ação com reflexão. E não há como deixar de lado o trabalho como fonte de conhecimento. (GATTI, 2013, p. 55).

Nesse âmbito, busca-se uma valorização, de acordo com Imbernón (2011, p. 14), da aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o restante do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. Estudiosos (RAUFELDER et al., 2016; SANTOS; OLIVEIRA, 2016; MORCOM, 2014) ressaltam a importância do estabelecimento de uma inter-relação entre docente e aluno para o favorecimento de uma aprendizagem de qualidade.

Dentro dessa discussão, a formação encarrega-se de um papel que está para além do ensino como uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão e de desenvolvi-

mento da criatividade docente. Desse modo, há possibilidade do professor deixar de lado uma prática tradicional (CONTRERAS, 2016) para assumir novas posturas a partir de novos olhares. Assim, leva-se em consideração o desenvolvimento de outros conhecimentos que não somente os do conteúdo e didática, mas também conhecimento de si mesmo, do aluno e do contexto (IMBERNÓN; COLÉN, 2014).

Vale lembrar que as atuais exigências de órgãos avaliadores favorecem a produção de uma identidade docente marcada pelo individualismo e de resistência às mudanças e focada em atender aos critérios avaliativos, dentre os quais não estão contemplados a boa relação com os alunos, como afirmam Voss e Garcia (2014, p. 392):

Essas práticas gerencialistas de controle do trabalho escolar e docente fabricam condutas docentes ancoradas na performatividade e na autorresponsabilização para o êxito dos resultados, conforme o discurso preconizado pelas políticas de avaliação nacional.

Portanto, as políticas avaliativas da educação do profissionalismo docente tendem a administrar as condutas e as subjetividades, pois estabelecem suas regras e racionalizam suas maneiras de sentir e fazer, implicando, portanto, no governo da conduta e da alma humana (VOSS; GARCIA, 2014).

E, diante desse quadro, quais as reverberações no trabalho pedagógico? Este passa a ser regido por uma política de resultados a qual ignora as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais que permeiam o exercício da profissão docente, o ensino e as escolas ou, se as considera, o faz de forma a reduzi-las a problemas de desempenho e esforço pessoal e profissional (VOSS; GARCIA, 2014).

A partir do exposto, considera-se que, de um lado, as políticas avaliativas produzem uma identidade docente focada no resultado e, por isso, individualista e rígida, e, de outro, as pesquisas reforçam a ideia de que mudanças na formação de professores e, por consequência, na postura docente, são imprescindíveis. Diante desse paradoxo, encontramos um exercício profissional, apreendido na pesquisa pela voz da gestão escolar, permeado de arremates e improvisos.

Julga-se importante tecer comentários também acerca do contexto social da escola e da indisciplina dos alunos apontados pelos professores como fator estressor. Boarini (2013) evidencia que questões relacionadas com a indisciplina escolar têm sido mais evidenciadas do que as questões ligadas à aprendizagem nas queixas da instituição escolar, principalmente a pública. Esse quadro revela que é presente, no discurso docente, a reprodução de um construto social que responsabiliza o próprio aluno pelos insucessos no percurso escolar. Essa questão foi apontada por pesquisas que datam da década de 1980 (SILVA, 1980; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1983; PATTO, 1984) e continua marcante na realidade educacional de hoje, gerando exclusões.

Esse dado revela que os professores não estão preparados para lidarem com a realidade das escolas públicas, marcadas por diversas dificuldades, carências e conflitos e contradições. A formação inicial tem sido deficiente, visto que ao contrário de aproximar o futuro profissional dessa realidade, leva a um afastamento da realidade, ainda que muitos já estejam inseridos nela, como revelam as pesquisas realizadas por Azanha (2004), Imbernón (2011), Gati (2013) e Imbernón (2015).

Quanto às políticas públicas, foram colocados quatro itens. Vinte professores disseram não se sentir assistidos pelas atuais políticas públicas da educação e dez

disseram que as políticas públicas não interferem no trabalho. Isso denota que as políticas públicas não têm gerado impactos da atividade docente dos profissionais participantes da pesquisa. No entanto, além dessa inferência, é possível depreender que, em geral, os professores se colocam numa postura de alienação ao constatarem que as políticas não interferem em seu trabalho, visto que, de forma coerente ou não, são elas que regem a atuação profissional e a própria educação como um todo.

É possível encontrar uma correlação entre essa ideia de alienação docente com o de sofrimento psíquico advindo dos elementos estressores, pois, para Carlotto (2002), Carlotto e Câmara (2007) e Carlotto et al. (2013) a síndrome de burnout, em professores, afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão.

Por fim, perguntamos sobre a Psicologia escolar. Doze professores disseram conhecer a função de um psicólogo escolar e vinte e um disseram que um psicólogo escolar ajudaria muito em seus trabalhos. A partir da reflexão sobre esses dados, há dois aspectos que precisam ser expostos. Um deles é preocupante e algo que tem sido mostrado em muitas pesquisas (DIAS; PATIAS; ABAID, 2014; MOREIRA; GUZZO, 2014, PERETTA et al., 2014). Refere-se à função esperada do profissional de psicologia na escola, a qual tem sido marcada por uma visão de profissional que realiza intervenções em situações-problemas.

Outro aspecto, mais positivo, ressalta a importância de se ter profissional de psicologia atuando na rede pública de educação no município de Fortaleza, tendo em vista a complexidade que os ambientes educacionais adquiriram e por este profissional contribuir, não somente com a resolução de problemas, mas com a prevenção deles, com a circulação de discursos e práticas que leve à potencializações dos saberes e modos de existir e não de destruição deles.

Conclusão

Foi possível perceber que há notável satisfação com a prática docente por parte dos educadores participantes da pesquisa. Contudo, é considerável o número de professores que expressam ter problemas de saúde, além de ser considerável o número de professores que apontam, como fator estressor, a relação com os alunos, a indisciplina destes e o contexto social da escola onde trabalham.

A respeito desse paradoxo, as pesquisas de Carlotto (2002) e Carlotto et al. (2015) revelam que professores idealistas e entusiasmados com sua profissão são mais suscetíveis ao estresse agudo, pois sentem que têm alguma coisa a perder. Estes professores, comprometidos com o trabalho e envolvidos arduamente com suas atividades, sentem-se desapontados quando não recompensados por seus esforços. Consideramos que essa realidade retrata muito bem os professores do presente estudo.

Além disso, conclui-se que os docentes da escola tendem a seguir uma concepção de professor como tecnólogo do ensino, em detrimento de uma concepção de professor como agente social, que prime pela relação com os alunos – a partir do entendimento da prática docente como possibilitadora de aprendizagens que vão para além do conteúdo – e objetive contribuir com mudanças, a partir do seu trabalho.

Diante do exposto, percebe-se que as formações de professores, apesar de terem o princípio norteador de ir além da transmissão de metodologias de ensino, não estão gerando repercussões dessa concepção mais humana e relacional na prática de ensino dos docentes participantes da pesquisa. Outrossim, o fato da maioria dos professores acreditar que seu cotidiano pedagógico não é atravessado pela formação de professores e pelas políticas públicas demonstra que o professor tem exercido uma prática cada vez mais permeada pela alienação.

Neste ensejo, expõe-se como necessário, neste trabalho, o irromper de políticas educacionais que se proponham a ser construídas de forma conjunta e que propulsem formações que considerem a subjetividade e fomentem o insurgir de um professor reflexivo. Desse modo, ouvir o que este tem a dizer sobre elementos provocadores de estresse e sofrimento psíquico na escola, sobre sua prática docente e os sentidos a ela atribuídos e sobre como percebe a relação com seus alunos são elementos que indicam um caminho profícuo para construir e fortalecer a escola como instituição que objetive pensar e promover a saúde mental.

Referências

- ALVES, M. G.; VARELA, T. Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 25, n. 2, p. 31-61, 2012.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378. 2004.
- BALINHAS, V. L. et al. Imagens da docência: um estudo sobre o processo de trabalho e mal-estar docente. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 13, p. 249-270, 2013.
- BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 123-131, 2013.
- BOONE JR., H. N.; BOONE, D. A. Analyzing Likert Data. **Journal of Extension**, v. 50, n. 2, p. 1-5, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Inep. Quem quer ser professor no Brasil? O que o Enem nos diz. **Na medida**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 5-9, set. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 1º de Julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.
- CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 1, p. 21-29, 2002.
- CARLOTTO, M. S. et al. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13-23, 2015.
- CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Preditores da Síndrome de Burnout em professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, n. 1, p. 265-275, 2007.
- CARLOTTO, M. S. et al. Avaliação e interpretação do mal-estar docente: um estudo qualitativo sobre a síndrome de burnout. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, n. 12, p. 195-220, 2013.
- CARRAHER, T.; SCHLIEMANN, A. Fracasso escolar: uma questão social. **Cader, Pesq.**, São Paulo, v. 45, p. 3-19, 1983.
- CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CONTRERAS, S. Pensamiento pedagógico en la enseñanza de las ciencias: análisis de las creencias curriculares y sus implicancias para la formación de profesores de enseñanza media. **Form. Univ.**, La Serena, v. 9, n. 1, p. 15-24, 2016.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. 1, p. 105-111, 2014.

ESTRELA, M. T. **Profissão docente: dimensões afectivas e éticas**. Porto: Areal, 2010.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da Educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, M. M. A.; FONSECA, M. S.; LEITE, V. C. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, v. 29, n. 3, p. 233-264, 2013.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, n. 57, p. 24-54, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F.; COLÉN, M. T. Los vaivenes de la formación inicial del profesorado: Una reforma siempre inacabada. **Revista Tendências Pedagógicas**, n. 25, p. 57-56, 2014.

LAROCCA, P.; GIRARDI, P. G. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 10., 2011, Paraná, **Anais Formação de professores e profissionalização docente**. Paraná: PUC, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5429_2605.pdf>. Acesso em 09 set. 2016.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAYER, K.; SILVA, E.; ARAÚJO, J. Motivos que levaram os acadêmicos de ciências naturais decidirem por seu curso. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras-PB, v. 5, n. 11, p. 65-75, 2015.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MORCOM, V. Scaffolding social and emotional learning in an elementary classroom community: A sociocultural perspective. **International Journal of Educational Research**. v. 64, p. 18-29, 2014.

MOREIRA, A.; GUZZO, R. O psicólogo na escola: um trabalho invisível? **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 1, n. 7, p. 42-52, 2014.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PERETTA, A. et al. O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 293-301, 2014.

QEDU. **Dados do IDEB/Prova Brasil: Português e Matemática**. 2013. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/53901-professora-diva-cabral-cefm/ideb>. Acesso em: 08 set. 2016.

RAUFELDER, D. et al. Students' perception of "good" and "bad" teachers: results of a qualitative thematic analysis with german adolescents. **International Journal of Educational Research**, v. 75, p. 31-44, 2016.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B. Contexto escolar e sentidos educação de qualidade para o ensino médio. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 1, p. 39-47, 2016.

SILVA, R. A responsabilidade pelo fracasso escolar em crianças. **Cader. Pesq.**, São Paulo, n. 32, p. 31-44, 1980.

VEIGA, I. P. A.; ÁVILA, C. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. São Paulo: Papirus Editora, 2012.

VICENTINI, P.; LUGLI, R. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VOSS, S. D.; GARCIA, M. M. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, v. 3, n. 2, p. 391-412, 2014.

ZAIKIEVICZ, A.; SCHNECKENBERG, M. **A participação da comunidade nas escolas públicas municipais de Irati: desafios e possibilidades**. São Paulo: Anpae, 2012.