

A Contribuição de Anísio Teixeira para a Promoção do Bem-estar Docente

The Contribution of Anísio Teixeira to the Promotion of Teacher Wellbeing

Hildegard Susana Jung *
Ane Patrícia de Mira
Paulo Fossatti

Universidade La Salle, Canoas

O objetivo o presente artigo consiste em problematizar a contribuição de Anísio Teixeira na promoção da gestão do bem-estar docente. A metodologia empregada para essa investigação é de cunho qualitativo, com coleta de dados na literatura e dados empíricos. A base teórica assenta-se principalmente no legado de Anísio Teixeira, que há mais de meio século já anunciava a vivência desse status nas condições de emprego do professor, bem como sua superação através de uma sólida e continuada formação docente. Os resultados apontam para uma proposta que leve em conta o trabalho colaborativo e a formação de redes intelectuais como forma de superação, e de alcance do bem-estar docente, tão necessário ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. Foram encontrados ainda contundentes sinais sobre a responsabilidade da gestão escolar na promoção do bem-estar docente. O diálogo, a escuta e a atitude sensível do gestor foram considerados elementos-chave neste processo. Após a elaboração dessa pesquisa, concluímos que a formação, seja ela inicial ou continuada, a troca com os colegas de profissão, poderá atuar como aliada ao sujeito que está preenchido de algo que faz sentido para sua existência e se alimenta disso como estratégia de superação. A formação continuada, assumida pelos gestores e pelos docentes, surge como um antídoto ao mal-estar.

Palavras-chave: Qualidade de vida no trabalho, Condições de trabalho, Educação ao longo da vida, Ensino, Bem-estar social.

The objective of this paper is to problematize the contribution of Anísio Teixeira in promoting the management of teacher welfare. The methodology used for this research is qualitative, with data collection in the literature and empirical data. The methodology is based mainly on the legacy of Anísio Teixeira, who for more than half a century had already announced the experience of this status in the conditions of employment of the teacher, as well as its overcoming through a solid and continuous training of teachers. The results point to a proposal that considers the collaborative work and the formation of intellectual networks as a way of overcoming, and of reaching the teacher welfare, so necessary to the development of a quality education. Significant signs were also found on the responsibility of school management to promote teacher well-being. The manager's dialogue, listening and sensitive attitude were considered key elements in this process. After the elaboration of this research, we conclude that the formation, be it initial or continued, the exchange with the colleagues of profession, can act as ally to the subject that is filled with something that makes sense for its existence feeds on it as a strategy of overcoming. Continuing education, taken up by managers and teachers, appears as an antidote to malaise.

Keywords: Quality of working life, Working conditions, Lifelong education, Teachers, Social welfare.

*Contacto: hildegardsjung@gmail.com

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 20 de abril 2017
1ª Evaluación: 3 de mayo 2017
2ª Evaluación: 29 de mayo 2017
Aceptado: 14 de junio 2017

Introduzindo o tema

Ao abordarmos a contribuição de Anísio Teixeira para gestão do bem-estar docente assumimos uma realidade de mal-estar vivida pelos educadores. As notícias sobre professores com depressão e inclusive suicídio são frequentes nos meios de comunicação, como aconteceu em junho de 2016 com uma professora da rede pública no estado de Sergipe¹.

Desta forma, antes de desenvolvermos com mais profundidade a ideia do bem-estar, faremos um resgate das principais causas do mal-estar docente a fim de situarmos a problemática de pesquisa e depois apresentar a contribuição de Anísio para a promoção da Gestão do Bem-estar Docente. Da mesma maneira, reconhecemos a importância de fazer a gestão dos processos docentes a fim de promover o bem-estar.

O mal-estar docente tem sido tema de reflexão e estudos por parte de diversos autores, entre eles Silva (2015), Esteve (1994) e Timm, Mosquera e Stobaüs (2010). Para Esteve (1994), o mal-estar docente está associado à descrição dos “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (p. 24). O mal-estar dos professores, daqueles que dedicam suas carreiras profissionais ao ensino, está intimamente ligado ao ser e “estar no mundo” e como esse mundo os afeta enquanto seres humanos.

De acordo com Timm, Mosquera e Stobaüs (2010) o mal-estar reside no sentimento de incapacidade de realizar um bom trabalho. Ao mesmo tempo, os professores culpam-se, talvez inconscientemente, de permitir que fatores privados ou pessoais interfiram em seu desempenho. Segundo os autores, ao professor se impôs tradicionalmente “não misturar o lado profissional com o lado pessoal, exigindo-se deste ser humano que deixe problemas suspensos e que deles se lembre após o sinal de término de suas aulas e estando já longe da escola” (Timm, Mosquera e Stobaüs, 2010, p. 873). Por outro lado, a recíproca também acontece, ou seja, o professor se sente frustrado em suas relações familiares, por “permitir” que problemas e a multiplicidade de tarefas de seu cotidiano profissional interfiram na esfera pessoal, impossibilitando que consiga oferecer às pessoas de seu convívio a atenção que imagina merecerem, culpabilizando-se. Diante disso, importa a reflexão e análise desse contexto para promoção de uma gestão do bem-estar docente.

Portanto, esse artigo busca objetiva problematizar a contribuição de Anísio Teixeira (1963) na promoção da gestão do bem-estar docente. Em 1963 ele já postulava que o educador “está em crise e se vê mais profundamente atingido e compelido a mudar pelas condições dos tempos presentes” (p. 143). Na época, o autor se referia à “civilização chamada industrial, com a explosão contemporânea dos conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia e com a extrema complexidade consequente da sociedade moderna”. Hoje, podemos mencionar a revolução tecnológica e digital, o mundo líquido (Bauman, 2001), a vertiginosa desorientação dos mapas (Santos, 2002) e a sociedade gestada no advento da automação (Arendt, 2001).

¹ Mais informações em:

<http://www.newsrondonia.com.br/noticias/professora+comete+suicidio+apos+perda+de+salario+docente+deixou+carta/77381>

A escola, por sua vez, e em consequência os educadores e educadoras, tenta adaptar-se ao novo perfil de aluno que ingressa na educação formal, garantida como universal e pública pela Constituição de 1988. No viés das mudanças da sociedade contemporânea, além dos tensionamentos resultantes dos valores e comportamentos, os jovens estudantes, considerando seu estágio de desenvolvimento, facilmente deixam-se influenciar por certos modismos, estranhos aos professores, gerando instabilidade. Desta forma, “cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade do trabalho tende a aumentar” (Gatti, Barreto e André, 2011, p. 25), considerando a complexidade do contexto no qual a escola está inserida. Para completar a lista, temos as pressões das avaliações externas, que cobram resultados, os quais frequentemente se limitam a boas notas dos estudantes em testes estandardizados.

Para melhor organização deste trabalho, o primeiro tópico apresenta Anísio Teixeira ao leitor e trata da sua visão de educação difundida no Brasil, principalmente entre as décadas de 1930 e 1960, defendendo os ideais da Escola Nova e do ensino público e gratuito. Num segundo momento, resgatamos dos escritos deste autor central da história da educação brasileira a sua preocupação com o mal-estar docente, que ele denomina como “crise” (anunciada). Por último, trazendo alguns elementos empíricos extraídos de pesquisas realizadas por autores deste artigo, propomos uma reflexão acerca do chamado mal-estar docente (Esteve, 1994; Picado, 2009; Silva, 2015) e seu contraponto, o bem-estar docente ou produção de sentido (Fossatti, 2013, 2009; Frankl, 2003; Pimenta, 2002). A partir dessa ponderação inicial, nos deteremos nas possibilidades da gestão da promoção do bem-estar de educadores da escola do século XXI.

1. Anísio Teixeira, Um idealista

Segundo Balestrin e outros (2015), o baiano Anísio Spínola Teixeira nasceu no dia 12 de julho de 1900, na cidade de Catité. Filho de família abastada economicamente, estudou em uma escola jesuíta, “onde teve contato com muitos professores de grande importância que detinham a vocação sacerdotal e acadêmica” (Balestrin et al., 2015, p. 2). Devido, talvez, a essa influência, Anísio Teixeira demonstrou interesse em ingressar na carreira religiosa, não obtendo, porém, a aprovação de seus pais. Neste sentido, Nunes (2010, p. 14) esclarece que “O pai de Anísio via nele um magistrado nato, seu sucessor natural, futuro patriarca familiar. Padre Cabral via nele uma vocação para o sacerdócio e, pelos seus talentos, alguém destinado a ocupar postos importantes na hierarquia eclesial”.

Assim sendo, em 1924, Anísio Teixeira iniciou sua carreira pública, assumindo o cargo de Inspetor Geral de Ensino da Bahia. Desta maneira,

Por força do cargo assumido, entrou, pela primeira vez, em contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que não conhecia. Em oposição à cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara, deparou-se – na capital do seu estado natal – com a pobreza de recursos materiais e humanos. Observou também a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal. (Nunes, 2010, p.16)

Em uma de suas viagens internacionais, Anísio Teixeira conheceu o “filósofo americano John Dewey, o qual marcou decisivamente sua trajetória intelectual” (Balestrin et al., 2015, p. 3) e de quem traduziu dois ensaios em 1930. O pragmatismo de Dewey, que denunciava uma atitude antidemocrática de parte da escola nos Estados Unidos, aportou a Anísio Teixeira “um guia teórico que combateu a improvisação e o autotatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país” (Nunes, 2010, p. 19).

No Distrito Federal, em 1931, Anísio Teixeira ocupou o cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Mesmo tendo se demitido em 1935 por pressões políticas, enquanto esteve no cargo “teve a oportunidade de conduzir importante reforma da instrução pública, atingindo a escola primária, a escola secundária e o ensino de adultos com a formação da Universidade do Distrito Federal” (Balestrin et al., 2015, p. 3).

Após retirar-se da vida pública, em 1936, Anísio Teixeira publicou a obra “Educação para a democracia: introdução à administração educacional”. A ideia central desta obra concentrava-se na discussão dos fundamentos e diretrizes de seu programa de reformas, localizando o problema da educação no País no âmbito da gestão –demasiadamente burocrática–, da estrutura física ineficiente, do problema da universalização e até na reorganização do ensino elementar, secundário e da formação docente.

Pressionado pelo Estado Novo, interrompeu sua produção intelectual e dedicou-se à exportação de minérios. Em 1946, quando, após a Segunda Guerra Mundial foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foi convidado para o cargo de Conselheiro da Educação Superior, que desempenhou por somente um ano. Em 1951, com a abertura democrática no Brasil, ocupou o posto de Secretário da Educação na Bahia, quando pôde colocar em prática seus projetos de educação baseada na experiência e na preparação para o trabalho e a cidadania, de forma integral:

Uma das mais importantes iniciativas de Anísio Teixeira na condução dessa pasta foi a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente denominado de Escola-Parque, no bairro da Liberdade. A Escola-Parque, inaugurada em 1950, procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania. Esta obra projetou-o internacionalmente. (Nunes, 2000, p. 12)

Também em 1951, com a criação da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), Anísio Teixeira tornou-se seu secretário-geral, cargo que, no ano seguinte, acumulou com o de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em 1956, escreveu “A educação e a crise brasileira”, obra na qual aborda a crise da educação no Brasil, apresentando padrões brasileiros de educação e de cultura, analisando os modelos históricos e os vigentes. Realiza uma avaliação do inter-relacionamento entre a sociedade e a educação, salientando a influência da estratificação social sobre as oportunidades educacionais dos indivíduos. Além disso, comenta os debates em torno do projeto e da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases de Educação, de 1961. A crise, portanto, apoia-se em tríplice e complexa problemática: a) a da universalização, posto que os filhos dos trabalhadores tinham que abandonar os estudos muito precocemente para auxiliar no sustento da família; b) a crise docente, cuja classe começa a perceber-se enquanto categoria – posto que até há bem pouco tempo ensinar era um trabalho voluntário –, o que passava pela necessidade de gestão e de

formação; c) a crise da estrutura das escolas, não somente física, mas estrutural, como já anunciamos (Teixeira, 1956).

Em 1957 lançou “Educação não é privilégio”, e em 1961 participou da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB). Com o golpe militar, em 1964, foi afastado da vida pública. Durante esse período, trabalhou como professor visitante nas universidades de Colúmbia (1964) e de Nova Iorque (1965).

De volta ao Brasil, em 1966,

tornou-se consultor de assuntos educacionais da Fundação Getúlio Vargas (1966-1971). Nesse período, escreveu seus últimos dois trabalhos: Educação e o mundo moderno e Educação no Brasil. No dia 11 de março do ano de 1971, foi encontrado morto no poço do elevador do edifício onde morava. (Balestrin et al., 2015, p. 4)

O legado de Anísio Teixeira, portanto, desde a sua ativa participação na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, leva a pensar a escola de uma maneira plural, para ricos e pobres, democrática, ou seja, a

educação progressiva, como Anísio costumava falar, possuía um ideologia democrática, de cunho liberal, onde o sujeito possuía autonomia e liberdade de escolhas. Percebemos, então, que essa ideologia busca tornar a escola mais adequada a sociedade contemporânea. Segundo o pensamento de Anísio, a escola deve representar uma comunidade, que forme cidadãos e se comprometa com uma melhor conexão com a vida social. Firma-se como situação concreta de vivência da vida em uma sociedade com perspectivas democráticas. (Balestrin et al., 2015, p. 7)

2. A preocupação de Anísio Teixeira com o mal-estar docente

A preocupação de Anísio Teixeira com a escola (em crise) e a formação de professores é uma constante em suas obras. A sociedade brasileira, segundo o autor, formada primeiramente por senhores e escravos, e depois por senhores e povo, caracteriza-se pela fusão de dois sistemas escolares: a escola da elite e a escola do povo. Por outro lado, sua expansão e universalização, concentram-se em uma estreita relação com um “grande movimento de formação de professores” (Teixeira, 1966, p. 204). A escola, em seu entendimento, universal, deveria desenvolver as habilidades dos jovens, preparando-os para o trabalho e para a prática da cidadania:

O que os nossos tempos pediam era uma forte educação intelectual para o jovem moderno, a despeito das diferentes aptidões que possuísse, dos diferentes interesses que revelasse e diferentes carreiras a que se destinasse. A escola compreensiva reuniu todos os jovens na mesma escola e, para lhes dar a impressão de uma educação comum, diluiu o conteúdo dos diferentes programas, a fim lhes emprestar uma equivalência, que só por essa diluição se fazia verdadeira. (Teixeira, 1963, p. 143)

Apesar disso, lamenta Anísio Teixeira, a escola de sua época (o período industrial) leva o estudante à automação, “transformando-o em um brinquedo das forças de propaganda e algo de passivo no campo da recreação e do prazer” (Teixeira, 1963, p. 144). A docência, que até há pouco tempo era considerada como um sacerdócio, vê-se abruptamente como parte integrante de uma “linha de produção, tendo que adaptar-se ao modelo tecnicista. A pedagogia tecnicista tem origem norte-americana. Adota o modelo empresarial, com o objetivo de adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica e seu ensino é voltado diretamente para produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho.

Com relação à revolução dos meios de comunicação da década de 1960, Anísio Teixeira já alertava que há o risco de que os mesmos promovam o condicionamento político e ideológico do homem. Logo, a promoção do bem-estar se dá por uma gestão democrática, participativa, emancipatória, capaz de gerar igualdade de oportunidade para que todos possam se educar e se redistribuir pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões (Teixeira, 1956).

Sobre o sentimento de estranhamento do professor com relação ao novo perfil estudantil, que na introdução deste trabalho referimos com Gatti, Barreto e André (2011), Anísio Teixeira igualmente já dizia que o professor passou de protagonista a coadjuvante no processo de ensino:

Com a expansão dos meios de comunicação, o mestre perdeu esse antigo poder, passando a ser apenas um contribuinte para a formação do aluno, que recebe, em relativa desordem, por esses novos meios de comunicação, imprensa, rádio e televisão, massa incrível de informações e sugestões provenientes de uma civilização agitada por extrema difusão cultural e em acelerado estado de mudança. (Teixeira, 1963, p. 144)

Com a emergência dos veículos de comunicação de massa, portanto, o professor, considerado por Anísio Teixeira (1963) como o guardião e transmissor da cultura, tornou-se obsoleto, pois estava até então preparado para “ministrar a cultura muito simples e paroquial do século passado” (p. 145).

Antevendo, talvez, a era da globalização e o desafio docente ante esta nova realidade, Anísio Teixeira prevê a extinção das fronteiras na contemporaneidade:

Os meios modernos de comunicação fizeram do nosso planeta um pequenino planeta e dos seus habitantes vizinhos uns dos outros. Por outro lado, as forças do desenvolvimento também nos aproximaram e criaram problemas comuns para o homem contemporâneo. Tudo está a indicar que não estamos longe de formas internacionais de governo. (Teixeira, 1963, p. 145)

Em outras palavras, se internacionalizamos os problemas, os mal-estares, isto significa que também podemos internacionalizar, globalizar propostas de bem-estar. A este respeito Anísio Teixeira sempre defendeu que a escola não pode ser implantada de fora para dentro em uma comunidade, ou seja, a busca de soluções para os problemas, assim como pelo bem-estar, deve acontecer no nível da coletividade:

Se alguma instituição não pode ser implantada, em uma comunidade, de fora para dentro, é a escola. Ela deve nascer, sempre que possível, da própria comunidade. Tal localismo não a fará exótica, mas antes a integrará no meio a que serve, buscando obedecer, dentro das peculiaridades desse meio, às grandes normas gerais e nacionais. O ensino local e de responsabilidade local não ferirá em nada a unidade nacional, mas, antes, permitirá que essa unidade se faça diversificada e dinâmica, como realmente deve ser a unidade de nossa cultura e de nossa civilização. (Teixeira, 1956, p. 202)

A qualidade da educação oferecida pela escola de Educação Básica também consistia em motivo de inquietações para Anísio Teixeira, pois se limitava, segundo ele, ao ensino da leitura e da escrita, em detrimento da pesquisa, da experimentação e da preparação para a participação política, pois a mesma “não passou, no nível elementar, da aprendizagem das artes de ler e escrever, como instrumento de comunicação e de trabalho, seguida de uma iniciação medíocre à vida cívica e política de uma nação” (Teixeira, 1965, p. 146). Passadas mais de cinco décadas desde a publicação das palavras que acabamos de citar, nos perguntamos o que mudou, uma vez que nossas avaliações em larga escala testam os

estudantes em Português e Matemática principalmente. As mudanças são irreversíveis, diz Anísio Teixeira, mas a harmonia entre estas transformações e a escola somente será restaurada “se conseguirmos construir uma educação que a aceite, a ilumine e a conduza num sentido humano” (Teixeira, 1963, p.148).

Se entendermos a precariedade humana como fator de mal-estar, uma escola humanista pode contemplar a promoção do bem-estar docente. Também neste sentido Anísio Teixeira deixou um importante legado, tendo em vista sua preocupação com a dicotomia entre as ciências humanas e as exatas. Em outras palavras, a preocupação com a formação integral do ser humano era uma constante nos escritos do autor, principalmente quando o mesmo tece duras críticas ao ensino reprodutivista: “estamos oferecendo uma escola de meias letras, com métodos anacrônicos de memorização, a funcionar em meio ou terço de tempo, e a produzir em série adolescentes desadestrados mental e praticamente” (Teixeira, 1956, p. 69). Na mesma obra, a preocupação é reiterada: “Acentuamos que o homem está progredindo materialmente e se deteriorando espiritualmente, acrescentando muitos que isto se vem dando pelo abandono alarmante dos valores morais e humanos” (Teixeira, 1956, p. 338).

Para tanto, Anísio Teixeira aposta na formação continuada docente, juntamente com a pesquisa. Em sua visão, é necessário o desenvolvimento do pensamento científico:

O mestre de amanhã teria, com efeito, de ser treinado para ensinar basicamente as disciplinas do pensamento científico, ou seja, a disciplina do pensamento matemático, a do pensamento experimental, a do pensamento biológico e a do pensamento das ciências sociais, e com fundamento nessa instrumentação da inteligência contribuir para que o homem ordinário se faça um aprendiz com o desejo de continuar sempre aprendendo, pois sua cultura não é intrinsecamente dinâmica mas está constantemente a mudar-lhe a vida e a obrigá-lo a novos e delicados ajustamentos. (Teixeira, 1963, p. 147)

Anísio Teixeira, um idealista, sonhava, para o século XXI, com uma escola baseada na experimentação e não na repetição. Uma escola sem dicotomia de saberes, sem a segregação de professores em suas salas, fechados ali com seus alunos, como hoje denuncia Nóvoa (2009). Passado mais de meio século, lamentavelmente ainda são raras as escolas que seguem o modelo por ele idealizado:

A sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão do que a escola de ontem e ainda hoje. Entre as coisas mais antigas, lembrará muito mais uma biblioteca e um museu do que o tradicional edifício de salas de aulas. E, como intelectual, o mestre de amanhã. Nesse aspecto, lembrará muito mais o bibliotecário apaixonado pela sua biblioteca, o conservador de museu apaixonado pelo seu museu e, no sentido mais moderno, o escritor de rádio, de cinema ou de televisão apaixonados pelos seus assuntos, o planejador de exposições científicas, do que o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado. (Teixeira, 1963, p. 147-148)

3. Do mal-estar ao bem-estar docente. Alguns elementos empíricos

O mundo da pós-modernidade, Santos (2002) o compreende como caracterizado pela fluidez das relações sociais. No mesmo sentido, Bauman (2001) conclui que este apresenta-se líquido, fluído, pela velocidade do acesso às informações e pelo caráter de extraterritorialidade que confere o uso das novas tecnologias. Neste contexto, o autor

conclui que o controle social, antes tarefa do Estado e, de alguma forma, mediado pela sociedade, desloca-se ao mercado, em uma estética vinculada ao consumo. No mundo líquido, os sujeitos padecem de uma desesperança existencial, convivendo com o paradoxo entre ter mais liberdade e menos segurança, ou ter mais segurança e menos liberdade. Nesta fase da pós-modernidade há uma “corrosão do sentimento de comunidade, de solidariedade social [...] a percepção individual de pertencimento a uma totalidade, que era proporcionada pelo Estado, se esvai” (Bauman, 2001, p. 10).

Em pesquisa realizada recentemente por uma das autoras deste trabalho, o objetivo foi o de retratar a representação docente sobre os encontros de formação continuada oferecidos pelo Pacto Nacional do Ensino Médio durante o ano de 2014. A adesão dos educadores ao Pacto foi realizada no SisMédio, sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público do Pacto. Cada docente recebeu bolsa mensal de R\$ 200 para fazer a formação, presencial e desenvolvida na própria escola, numa carga horária de 200h anuais. Para participar, deveria atuar em sala de aula e estar registrado no Censo Escolar (Jung e Sudbrack, 2016). Durante o levantamento dos dados empíricos, entretanto, houve a surpreendente decisão pela não-participação na pesquisa da maioria dos docentes de uma das escolas. Neste sentido, Bauman (2001) assevera que

Ninguém ficaria surpreso ou intrigado pela evidente escassez de pessoas que se dispõem a ser revolucionários: do tipo de pessoas que articulam o desejo de mudar seus planos individuais como projeto para mudar a ordem da sociedade [...]. Os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidos individualmente estão de um lado, e as ações políticas de coletividade humanas, de outro. (p. 12)

Para Santos (2002, p. 115), vivemos um período de desencantamento, e a atual autonomia isolacionista e derrotista nos afasta do próximo, e somente “a ligação à proximidade, mesmo a uma proximidade nova e desconhecida, pode conduzir ao reencantamento do mundo”. Vivemos uma época na qual o exercício do verdadeiro sentido da palavra política, com P maiúsculo (Bauman, 2001) enquanto prática coletiva torna-se complexo. Referindo-se a uma entrevista realizada com Jonathan Rutherford, em 1999, o qual havia cunhado o termo Segunda Modernidade alguns anos antes, Bauman (2001, p. 12) retrata que este categorizou a sociedade atual como de mortos e ainda vivos, na qual “categorias zumbi e instituições zumbi” consideram que tudo é descartável, a exemplo das mercadorias. Nesta sociedade, o presente é perpétuo e não há valorização dos conhecimentos passados, ocasionando o colapso do pensamento: “o esquecimento passa a ser o combustível das relações humanas” (p. 18). O individualismo, portanto, sobrepõe-se ao sentimento de coletividade: “Em nosso mundo de furiosa ‘individualização’, os relacionamentos são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como determinar quando um se transforma no outro” (Bauman, 2001, p. 6). Santos (2002) descreve bem o sentimento de inquietude percebido:

Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. O desassossego resulta de uma experiência paradoxal: a vivência simultânea de excessos de determinismo e excessos de indeterminismo. Os primeiros residem na aceleração da rotina. As continuidades acumulam-se, a repetição acelera-se. A vivência da vertigem coexiste com a de bloqueamento. A vertigem da aceleração é também uma estagnação vertiginosa. Os excessos do indeterminismo residem na estabilização das expectativas. (p. 41)

Desta maneira, Santos (2002) entende que o momento atual é de desencantamento, marcado por relações fluídas, desorientação dos mapas e alto grau de individualismo consumista: “Não é o calendário que nos empurra para a orla do tempo, e sim a desorientação dos mapas cognitivos interaccionais e sociais em que até agora temos confiado. Os mapas familiares deixaram de ser confiáveis” (p. 41). Igualmente, quando menciona a vertigem causada pela aceleração, Santos (2002) alerta que “a eventualidade de catástrofes pessoais e colectivas parece cada vez mais provável” (p. 41). No tempo das relações fluídas, há a coexistência de excessos que lhe conferem “um perfil especial, o tempo caótico onde ordem e desordem se misturam em combinações turbulentas [...]. As rupturas e as descontinuidades, de tão frequentes, tonam-se rotina e a rotina, por sua vez, catastrófica” (p. 41). O professor, por sua vez, não fica imune a esta situação. Neste sentido, Oliveira (2004) alerta que

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (p. 1129)

Outros autores chamarão a este desencantamento de mal-estar. Segundo Picado (2009), a expressão mal-estar docente (malaise enseignant, teacher burnout), “apareceu como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como um grupo social desajustado devido à mudança social” (p. 2). Seus efeitos afetam a personalidade do profissional e se manifestam através de sentimentos como desmoralização, desmotivação e desencanto. Como fatores para o surgimento desta patologia, o autor aponta: a) os novos papéis dos educadores frente às demandas burocráticas e a transferência da tarefa educativa da família à escola; b) A contestação à função docente na pós-modernidade; c) as mudanças do contexto social, que demandam a inclusão e a aceitação da multiculturalidade; d) as modificações no sistema de ensino, como a inserção das novas tecnologias e metodologias pedagógicas diferenciadas; e) a fragilização da imagem docente perante a sociedade; f) a fragilidade das condições de trabalho e de recursos; g) a questão da violência escolar, e h) a acumulação de tarefas e exigências, causando esgotamento.

A partir de alguns depoimentos e também da não-participação observada, é possível perceber o que o autor supra-mencionado e também Gomes de Oliveira (2006, p. 27) chamam de mal-estar docente, o sentimento caracterizado pelo “desinteresse, apatia, desmotivação e sintomas psicossomáticos (angústias, fobias, crises de pânico)”. Desde o depoimento do (a) DB5², observa-se um alto grau de estresse, pois quando perguntamos se considera importante o incentivo financeiro para os participantes dos encontros de formação, obtivemos a seguinte resposta: “Por todo o estresse que passamos, não compenso”. A questão do aumento do trabalho burocrático também se faz presente: “Só tabelas e mais tabelas para preencher. Fomos tratados como alunos de Ensino Médio e não como professores que são responsáveis pelos avanços práticos” (DB5). O (a) DB1 acrescentou ao nosso questionário um campo que chamou de “observação”, onde

² A pesquisa contemplou duas escolas. Uma delas foi designada como escola A e a outra, como escola B. Com relação aos quatro Docentes da escola A, foram nomeados como DA1 (Docente da escola A 1, 2 e assim sucessivamente), DA2, DA3 e DA4. Os oito docentes da escola B foram chamados de DB1 (Docente da escola B 1, 2 e assim sucessivamente), DB2, DB3, DB4, DB5, DB6, DB7 e DB8.

expressa: “Espero colaborar [...] porque alguns colegas não se atualizam, não mais aprendem e mantêm cargos de professor, como se isto fosse algo superior, não admitem mediar a educação”, demonstrando sua inconformidade com a aparente apatia, desinteresse e desmotivação que também Gomes de Oliveira (2006) encontrou em sua pesquisa, a qual entrevistou 120 docentes do Rio de Janeiro. A autora utiliza a metáfora de Alice no País das Maravilhas³ para descrever a situação docente na pós-modernidade:

...logo eles se deparam com um “coelho-relógio, apressado, sempre atrasado, sempre correndo e dizendo... “é tarde, é tarde”. Trata-se de uma longa jornada de trabalho, geralmente assumida pelos professores para manter as condições mínimas de sobrevivência diante dos salários aviltados, e leva-os a trabalhar em várias escolas, em múltiplos turnos, em extensos horários que vão da manhã à noite. Ficam distantes coisas essenciais como a continuidade da formação, as indispensáveis atividades culturais. (Gomes de Oliveira, 2006, p. 28)

Como já referíamos com Gatti, Barreto e André (2011), e com Teixeira (1963), além do novo perfil de aluno, é possível depreender que o excesso de trabalho e falta de reconhecimento, além do contínuo estado de tensão e estresse, são problemas observados na vida docente pós-moderna. Ainda segundo a autora (Gomes de Oliveira, 2006), uma das consequências é o isolamento, o que poderia explicar o que observamos de parte dos 78% de sujeitos que não se dispuseram a responder à pesquisa, não dizendo *sim*, nem *não*, numa atitude de verdadeira apatia, que causou grande constrangimento frente aos apelos do (a) coordenador (a) pedagógico (a) da escola. O mesmo comportamento foi demonstrado quando informados da nossa disponibilidade em realizar a devolutiva dos dados coletados. O isolamento docente pode ser relacionado à alienação, que “pode apresentar-se como tédio, sentimento de eterna repetição de tarefas” (Gomes de Oliveira, 2006, p. 28), num sentimento de frustração.

Para escapar destas armadilhas às quais está sujeita a profissão docente, Gadotti (2009) propõe um investimento pesado na formação continuada reafirmando “[...] a ‘boniteza’ dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão” (p. 54). O autor afirma que ao lado do direito do aluno de aprender, caminha o direito do professor de ter condições dignas de trabalho e de continuar estudando, pois “são homens e mulheres tensionados pelo cotidiano, tensionados pelo trabalho, tensionados pelo meio social e em busca de uma nova identidade” (Gadotti, 2009, p. 54).

Neste sentido, Nóvoa (2009), Nogaro e Silva (2015), Fernández (1995) e outros, esclarecem que o profissional da pós-modernidade, pese que esteja envolto em um emaranhado de novas atribuições, precisa tomar decisões, ser flexível, livre de preconceitos e comprometido com a prática reflexiva e colaborativa.

Na contramão do individualismo (Bauman, 2001), apatia e desencantamento (Santos, 2002, 2009) ou mal-estar (Esteve, 1994; Gomes de Oliveira, 2006; Picado, 2009) da pós-modernidade, que se alastram ao trabalho docente, estão as propostas de aprendizagem e formação em redes intelectuais (Devés, 2003), trabalho colaborativo (Damiani, Porto e Schlemmer, 2009); sessões formativas (Picado, 2009) e comunidades de prática (Nóvoa,

³ A psicóloga e pedagoga Eloísa da Silva de Oliveira utiliza-se do conto de Lewis Carroll para referir que está distante o tempo em que os professores se sentiam felizes como Alice no País das Maravilhas.

2009; Schön, 1992), como uma forma de resgatar a identidade do professorado e sua profissionalidade (Bolívar, 2003), e melhorar a qualidade da educação.

As novas tecnologias podem ser um aliado importante, segundo Damiani, Porto e Schlemmer (2009), no sentido de que a escola reveja suas concepções e consiga adaptar-se ao mundo líquido (Bauman, 2001), uma vez que precisa compreender –e com ela os professores e gestores– que não é mais os “lócus privilegiado do saber instituído” (Damiani, Porto e Schlemmer, 2009, p. 25). Um lampejo neste sentido pode ser percebido através da representação de dois docentes ouvidos (13,33%) que, em nossa pesquisa, colocaram como sugestão de tema a ser tratado futuramente nos encontros de formação do Pacto, oficinas com atividades que incluam o uso das novas tecnologias e redes sociais. Com relação à utilização destes instrumentos, Damiani, Porto e Schlemmer (2009) alerta: “para o sucesso dessa utilização em sala de aula, é necessário ao professor compreender os processos de aprendizagem decorrentes da era comunicacional, assumindo uma postura crítica e condizente com o atual contexto histórico” (p. 25).

No viés da formação continuada através do trabalho colaborativo, a autora (Damiani, Porto e Schlemmer, 2009) supõe como fatores que podem influenciar fortemente esta prática: a qualidade das trocas que ocorrem e o ambiente no qual acontecem, que deverá ser propício, estimulando o diálogo e a participação de todos. Como princípios sobre os quais deverá assentar-se o trabalho colaborativo, esclarece:

Crescimento e respeito mútuo entre os participantes do grupo; valorização dos indivíduos como profissionais e pessoas; socialização de saberes aprendidos pelas experiências e dificuldades; atenção para o processo de estudo e investigação de problemas para a tomada de decisões individuais e/ou coletivas. (p. 9)

Indo mais além, e incluindo aqui o uso das novas tecnologias, Devés (2003) relata que através de redes de cooperação cujo objetivo seja a socialização de conhecimentos, é possível estabelecer uma rede epistemológica *desde e para* a América Latina, valorizando nossos autores e pensadores, sem precisarmos ter como referência os países europeus. As comunidades de prática (Nóvoa, 2009; Schön, 1992) são também aliados importantes no processo de trabalho colaborativo. Nóvoa (2009) observou atentamente a comunidade médica e de lá trouxe importantes lições, as quais podem ser transplantadas à formação docente:

Do que pude observar, quero chamar a atenção para quatro aspectos: i) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; ii) a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; iii) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; iv) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa orden. (p. 13-14)

Seria desejável se os professores recém-formados pudessem contar com uma espécie de “tutor” que os acompanhasse e aconselhasse nas primeiras turmas, buscando através do trabalho prático, soluções para o insucesso e aprofundamento teórico para o aprendiz. É o que Nóvoa (2009, p. 15) chama de passar a formação de professores para dentro da profissão: “Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”. Em lugar desse acompanhamento, o que nossa experiência

mostra é justamente o contrário: ao professor recém-formado são destinadas as turmas mais difíceis e, como o trabalho colaborativo é praticamente inexistente, este permanece abandonado à própria sorte. Devido a isso,

É urgente reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. (Nóvoa, 2009, p. 17)

Referindo-se ao resgate da identidade e da profissionalidade do professorado, Bolívar (2003) nos ensina que os anos 1980 foram marcados por uma forte valorização da gestão (o que no Brasil coincide com a adesão à política neoliberal, por recomendação de organismos multilaterais) e as práticas pedagógicas acabaram saindo do foco das discussões, mas

Si el centro como organización se constituyó en los ochenta como unidad básica de cambio, dejando el trabajo en el aula en un segundo plano, dependiente del trabajo conjunto, en una cierta vuelta, ahora - tras la evaluación de las propuestas reestructuradoras- se vuelve a hablar de la necesaria recuperación del aula y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Bolívar, 2003, p. 16)

As sessões formativas propostas por Picado (2009), além de se apresentarem como uma oportunidade de aprendizagem contínua, servem também para o fortalecimento da saúde mental do educador, pois organizadas sequencialmente, podem “despertar os docentes para mobilizar conexões e sinergias” (p. 24). Através desta estratégia, o autor insere um novo estudo ao cenário da docência: o do bem-estar docente, o qual define como “a motivação e a realização do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho” (Picado, 2009, p. 4). Ainda segundo o mesmo autor, há uma relação direta entre o bem-estar docente e o bem-estar discente, pois, “tendo em conta os fenômenos de modelação, o professor motivado e realizado tem uma maior probabilidade de ter alunos que também se caracterizam dessa forma” (p. 5).

Conforme Fossatti (2013), antes de mais nada, cada pessoa pode atribuir sentido à sua vida perante três meios, denominados valores: os valores vivenciais ou de experiência, os valores criativos e os valores atitudinais:

A primeira possibilidade, os valores vivenciais ou de experiência, referem-se ao encontro com o outro, ao qual nos entregamos, respeitamos e compreendemos em sua singularidade. Os valores criativos, a segunda possibilidade, estão relacionados com todos os atos e/ou obras produzidas pelo ser humano. Podem abranger desde as pequenas construções cotidianas até a criação de uma obra de arte ou uma produção científica. A terceira possibilidade de encontrar o sentido, os valores atitudinais, diz respeito às atitudes e decisões que tomamos perante as situações que surgem em nossas vidas, especialmente aquelas relativas ao sofrimento e, até mesmo, à própria morte. (p. 63)

Amparando-se também em dados empíricos (Fossatti, 2009), o autor complementa que, para um educador ser bem-sucedido, seu quefazer pressupõe oito características principais, de acordo com os sujeitos de sua pesquisa: Alegria; Didática; Domínio do conteúdo; Responsabilidade; Atualização; Solicitude; Boa remuneração e Inteligência, respectivamente. O autor entrevistou 385 sujeitos, entre acadêmicos, professores e coordenadores de cursos de uma IES Comunitária no Sul do Brasil, solicitando que

apontassem características de um professor de sucesso e, por consequência, detentor de êxito e bem-estar em sua vida pessoal e profissional.

A alegria estaria relacionada com a satisfação com as escolhas, com estar de bem com a vida e com viver com sentido. Seu contraponto seria a falta de sentido e as enfermidades psicossomáticas e neuroses, Frankl (2003) acrescenta o bom-humor à alegria, como forma de posicionar-se perante a vida. Segundo Fossatti (2013), “recuperar a alegria nos ambientes educativos, universitários ou não, é desafio urgente e necessário para a vivência do bem-estar, não somente na docência, mas em todo o cenário educativo” (p. 67). A didática foi descrita pelos entrevistados como a qualidade das trocas, da inteligência interpessoal utilizada no desenvolvimento de competências e habilidades para emitir uma determinada mensagem. No entendimento de Pimenta (2002), refere-se aos saberes pedagógicos com o saber ensinar. Segundo Fossatti (2013), a habilidade didática “remete à formação pedagógica concomitante à formação técnica” (p. 67).

Ainda na mesma pesquisa, o domínio do conteúdo, lembrado por mais da metade dos entrevistados, diz respeito ao conhecimento específico da área, ao domínio do saber. “Um saber que é mergulho na interioridade da pessoa, crescer por dentro [...] que torna-se, ao mesmo tempo, em saber para o outro, em função do outro” (Fossatti, 2013, p. 67). A responsabilidade, de acordo com Frankl (2003), refere-se à qualidade da resposta do indivíduo perante a vida. Além disso, remete a uma vivência harmoniosa entre as diversas dimensões da vida da pessoa. A atualização está simbioticamente relacionada ao que referíamos com Bauman (2001) e Santos (2002), à ideia de superação, à “sensação de que o ser humano está sempre na condição de edição superada ou ultrapassada” (Fossatti, 2013, p. 69). A solicitude está intimamente ligada aos processos de humanização, do afeto, da acolhida (Fossatti, 2013; Frankl, 2003), numa postura de empenho, interesse e atenção ao outro, com o bem comum. Neste item, o autor insere conceitos como sensibilidade e qualidade das relações entre professor e aluno, e autotranscendência. A boa remuneração foi citada por um quarto dos respondentes da pesquisa (Fossatti, 2009). Esta preocupação figura “como condição não só desejada, mas requerida para dar conta do exercício da cidadania e do cuidado de si e do outro em seus aspectos globais, sem esquecer o investimento necessário para as práticas de formação continuada” (Fossatti, 2013, p. 71).

Aliás, como já referíamos com Teixeira (1996), a formação continuada deveria dar-se em forma de grande movimento nacional, fundamentando-se (tanto a formação inicial, quanto a continuada) em uma sólida base científica que não se restringisse à preparação didático-metodológica. Pelos dados empíricos auferidos na pesquisa que acabamos de descrever, a aproximação da formação continuada apreendida por Anísio Teixeira figura como antídoto para o mal-estar.

Ainda neste sentido, a pesquisa de Silva (2015) traz contundentes sinais sobre a responsabilidade da gestão escolar na promoção do bem-estar docente. Segundo a autora, o diálogo, a escuta e a atitude sensível do gestor foram considerados elementos-chave neste processo pelos entrevistados em suas entrevistas: “A postura de escuta, oportunizar espaços de diálogo e apoio seria umas das ferramentas possíveis. E a necessidade de ser ouvido do docente é muito grande e, nessa situação, um posicionamento sensível do gestor é fundamental” (p. 99).

4. Aproximações conclusivas

Os ensinamentos de Anísio Teixeira nunca foram tão atuais. Clarivamente, o autor explorou temas como a crise educacional, em sua época relacionada com a explosão da era industrial, a nova e desafiadora postura do professor para os modos de produção e a revolução dos meios de comunicação de massa. Hoje, assignamos a crise à era digital, mas o motivo do mal-estar continua sendo o mesmo, ou seja, o (des)alinhamento da postura docente à época na qual se vive. Neste contexto, a formação surge como um antídoto.

Anísio Teixeira, em seu legado bibliográfico, menciona temas como a globalização (ainda que não com esta denominação), como o anúncio de uma época que estava por vir e expressa sua especial preocupação com a formação de professores. Estes, há mais de meio século já tinham a complexa tarefa de adaptar-se às mudanças da sociedade e ao novo perfil de aluno.

Na contemporaneidade, em meio ao mundo líquido (Bauman, 2001), de mapas desorientados (Santos, 2002), a crise docente leva ao fenômeno do mal-estar docente (Picado, 2009; Gomes de Oliveira, 2006), que pudemos analisar empiricamente, com sintomas de apatia, alto grau de estresse e desinteresse. Neste contexto, para o alcance do bem-estar docente (Picado, 2009), estreitamente relacionado com o bem-estar discente, a proposta do trabalho colaborativo e em redes intelectuais (Demo, 2004; Esteves, 2010; Masetto, 2008; Masetto e Gaeta, 2013; Nóvoa, 2009), surge como um aliado importante. Acreditamos, portanto, na mobilização dos educadores e educadoras para um trabalho colaborativo. A comunidade escolar, incluindo-se aqui as famílias, os alunos, a gestão e o corpo docente podem e devem trabalhar conjuntamente, articulando as práticas ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, fortalecendo-se a profissionalização docente e primando pela melhoria na aprendizagem dos alunos.

Desta forma, poderemos aproximar-nos dos ideais pensados por Anísio Teixeira, de um docente como mestre intelectual e de uma escola-laboratório, baseada na pesquisa e na experiência. Também neste sentido, Mosquera (1978, p. 90) alerta que, em nosso olhar sobre um docente, não podemos deixar de considerar que o mesmo é “um ser humano com seus potenciais energéticos, suas ideias, estruturas mentais e limitações” (p. 90). Ademais, sua intimidade e questões pessoais devem ser valorizadas. O autor percebe, na dimensão afetiva, uma fonte importante de entendimento do professor enquanto pessoa e, neste sentido, o profissional busca significar sua vida e as coisas que dela fazem parte.

Para Fossatti (2013) “a compreensão das motivações, expectativas, dificuldades e limitações do educador é essencial para a problematização de sua ação pedagógica” (p. 52). Além disso, complementa que os problemas que acompanham a docência desde o seu desenvolvimento histórico, são complexos e não há como superá-los a curto prazo. Entretanto, a formação, seja ela inicial ou continuada, a troca com os colegas de profissão, poderá atuar como aliada ao sujeito que está preenchido de algo que faz sentido para sua existência se alimenta disso como estratégia de superação.

Uma das limitações que o tema apresenta para a pesquisa é justamente a vertiginosa rapidez com que mudam os conceitos e as realidades, tanto aquelas que se apresentam, como as que são trazidas pelos estudantes e pelos próprios docentes. Ainda assim acreditamos ser possível apostar em um poderoso antídoto: o da formação continuada assumida pelos gestores e pelos docentes. O caminho em busca do bem-estar docente é

complexo e ainda há muito para ser pesquisado sobre o tema, incluindo-se novos estudos empíricos mais profundos, principalmente na afirmação de estratégias e políticas para a promoção do bem-estar docente.

Referências

- Balestrin, M., Sponchiado, B. A., Beuren, E. C. e Jung, H. S. (2015). A contribuição de Anísio Teixeira para a formação do cidadão. En M. Balestrin, B. A. Sponchiado, E. Beuren e H. S. Jung (Eds.), *Anais do VI Congresso Internacional de Educação* (pp. 01-10). Santa Maria: Editorial Santa Maria.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bolívar, A. (mayo 2003). Didáctica y currículum. Retos actuales del Área de didáctica y organización escolar en el ámbito universitario: Experiencias, interrogantes e incertidumbres. *Reunión del área de Didáctica y Organización Escolar*, Valencia.
- Damiani, M. F., Porto, T. M. E. e Schlemmer, E. (2009). *Trabalho colaborativo / cooperativo em educação: Uma possibilidade para ensinar e aprender*. Brasília: Liber Livro.
- Demo, P. (2004). *Universidade, aprendizagem e avaliação: Horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação.
- Devés, E. V. (2003). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)*. Santiago: Editorial Biblos.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteves, M. (2010). Sentido da inovação pedagógica no ensino superior. En C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 45-76). Porto: Legis Editora.
- Fernández, J. T. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educar*, 19, 19-32.
- Fossatti, P. (2009). *A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Fossatti, P. (2013). *Perfil docente e produção de sentido*. Canoas: Editora Unilasalle.
- Frankl, V. E. (2003). *Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração*. São Leopoldo: Sinodal.
- Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: Inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gatti, B., Barreto, E. S. e André, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil*. Brasília: UNESCO.
- Gomes de Oliveira, E. S. (2006). O “mal-estar docente” como fenômeno da pós-modernidade: Os professores no país das maravilhas. *Revista Ciências e Cognição*, 7, 27-41.
- Jung, H. e Sudbrack, E. M. (2016). *Educação e formação continuada: Uma análise do pacto nacional do ensino médio*. Curitiba: Editora CRV.
- Masetto, M. T. (1998). Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. En M. T. Masetto (Org.), *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.
- Masetto, M. T. e Gaeta, C. (2013). Docência com profissionalidade no ensino superior. *Brazilian Geographical Journal*, 4(1), 299-310.
- Mosquera, J. J. M. (1978). *O professor como pessoa*. Porto Alegre: Sulina.
- Nogaro, A. e Silva, H. A. (2015). *Professor reflexivo: Prática emancipatória*. Curitiba: Editora CRV.

- Nóvoa, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nunes, C. (2000). Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, 73, 9-40.
- Oliveira, D. A. (2004). Reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25, 1127-1144.
- Picado, L. (2009). *Ser professor: Do mal-estar para o bem-estar docente*. Recuperado de www.psicologia.com.pt.
- Pimenta, S. G. (2002). Formação de professores: identidade e saberes da docência. En S. G. Pimenta, *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2002). *A Crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2009). *Pensar el estado y la sociedad: Desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. En A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp.77-92). Lisboa: Dom Quixote
- Silva, J. C. (2015). *A influência do gestor escolar na promoção do bem-estar docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade la Salle. Canoas.
- Teixeira, A. (1956). *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Teixeira, A. (1957). *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Teixeira, A. (1963). Mestres de Amanhã. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 40(92), 10-19.
- Teixeira, A. (1966). O problema de formação do magistério. Estudo especial apresentado ao Conselho Federal de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 46(104), 278-287.
- Timm, E. Z, Mosquera, J. J. M. e Stobäus, C. D. (2010). O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 10(3), 865-885.

Breve CV dos autores

Hildegard Susana Jung

Doutoranda em Educação na Universidade La Salle - Campus Canoas, bolsista Prosup/Capes. Mestrado em Educação pela URI - Frederico Westphalen (2015), Pós-Graduação em Psicopedagogia (2009), e Graduação em Normal Superior (2007). Linha de pesquisa: Gestão Educacional e Políticas Públicas da Educação. Principais temas: autonomia, gestão e participação democrática, currículo, avaliação e planejamento. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos - Unilasalle, e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (NEPPES), URI. Revisora da RIESup e tradutora da RIFP. Com Edite Sudbrack, é autora do livro *Educação e Formação Continuada: Uma análise do Pacto Nacional do Ensino Médio - Percalços, Desafios e Possibilidades* (2016). ORCID ID: 0000-0001-5871-3060. Email: hildegardsjung@gmail.com

Ane Patrícia de Mira

Mestranda em Educação, na Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas na Universidade La Salle; especialista em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa pela UFRGS; especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Dom Bosco (RS); especialista em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Gama Filho (RJ) e Licenciada em Letras (Português/ Espanhol) pela UNILASALLE (RS). É professora de Língua Portuguesa, Redação e Língua Espanhola na Educação Básica. Tem experiência em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Desenvolve pesquisa ligada às concepções de humanismo e humanização na Educação, marcos regulatórios da UNESCO, Plano Nacional de Educação, ensino e aprendizagem por competências e gestão escolar. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. ORCID ID: 0000-0002-8175-8213. Email: ane.mira23@gmail.com

Paulo Fossatti

Doutor em Educação (aprovado com louvor) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2009) e Pós-Doutorado em Ciências da Educação e pesquisador associado da Universidade do Algarve (2011). Possui graduação em Filosofia (1993) e em Psicologia (1997) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialista em Administração Escolar pela Unilasalle Canoas/RS (1999) e mestrado em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Consultor Ad Hoc do CNPq. Coordenador do Projeto de pesquisa: Gestão Universitária – da teoria aos modos de efetivação em diferentes contextos do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúcha. Reitor da Universidade La Salle Canoas/RS e docente no PPGEduc desta instituição. ORCID ID: 0000-0002-9767-5674. Email: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br