

**AS REVERBERAÇÕES DA SARS-COV-2 (COVID-19) NA PRÁXIS
DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MEIO À
UMA CRISE SANITÁRIA MUNDIAL**

Stephanie Barros Araújo¹
Maria das Dores Mendes Segundo²
Ruth Maria de Paula Gonçalves³

RESUMO

Durante o início do ano de 2020, fomos surpreendidos com uma catástrofe de ordem mundial, a pandemia da Sars-CoV-2 (COVID-19), que afetou todos os campos sob os quais o homem atua, dizimando muitas pessoas em todo o mundo e influenciando a dinâmica social, política, econômica, metabólica como um todo. No que tange ao cenário da educação, durante todo o período crítico da pandemia, o olhar que foi direcionado sempre foi o mesmo: o de improvisado para com as ações que deveriam ser executadas pelos professores, assim como as medidas que poderiam ser direcionadas para que não houvesse danos maiores aos que já estavam existindo. Entendemos que a pandemia realçou ainda mais as diferenças sociais e o contrate entre a formação destinada à burguesia e aquela oferecida ao proletariado.

Palavras-chave: Práxis Docente; Pandemia; Políticas Educacionais

**THE REVERBERATIONS OF SARS-COV-2 (COVID-19) IN TEACHING
PRACTICE: AN ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES IN THE MIDST OF
A WORLD HEALTH CRISIS**

ABSTRACT

During the beginning of 2020, we were surprised by a world-class catastrophe, the COVID-19 pandemic, which affected all fields in which man operates, decimating nations and influencing social, political, economic, metabolic

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora Efetiva da Rede Municipal de Fortaleza. stephaniebarros.araujo@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-graduação de Educação (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Colaboradora do Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) E-mail: mariadores.segundo@uece.br

³ Professora do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-graduação de Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: ruthm.goncalves@uece.br

dynamics as one all. With regard to the education scenario, throughout the critical period of the pandemic, the gaze that was directed was always the same – the one on the spur of the moment towards the actions that should be carried out by teachers, as well as the measures that could be directed to that there would be no greater damage to those that were already existing. We understand that the pandemic has further highlighted social differences and contracted training for the bourgeoisie and the proletariat.

Keywords: Teaching Praxis; Pandemic; Educational Policies

Introdução

O desenvolvimento de competências socioemocionais pode ser um forte aliado e impulsionador da implementação da BNCC nas escolas. Ao lado de outras estratégias, o trabalho com o socioemocional contribui tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento pleno defendido pela Base. Com clareza sobre quais competências socioemocionais são mobilizadas em cada competência geral, os professores podem realizar um trabalho intencional que contribua para promover as competências gerais e também levar a educação integral ao cotidiano escolar (IAS, 2020).

A pandemia realçou ainda mais as diferenças sociais e a formação destinada à burguesia e aquela oferecida ao proletariado. Enquanto nas escolas faltavam meios para facilitar acesso aos conteúdos das matrizes curriculares, os colégios classificados como elitistas tinham a facilidade de repassar os conhecimentos necessários – uma vez que conseguiram precarizar ainda mais o trabalho docente – às crianças e jovens através da tecnologia (aulas pelo *Google Meet*), mantendo uma rotina de estudo e em períodos de abertura gradual dos ambientes e utilizando o mecanismo de revezamento em paralelo com aulas remotas. Como resultado de toda essa catástrofe, tivemos um número considerável de abandono escolar, empobrecimento e, principalmente, aumento expressivo da violência.

Um ponto importantíssimo a ser levantado é como essa pandemia foi sentida pelos professores da educação básica. Se, por um lado, as crianças tiveram evidenciadas a segregação formativa que lhes são direcionadas – não pelos profissionais que as repassam, mas pela estrutura social em si que oportuniza ou não o acesso mais efetivo aos conhecimentos – e os professores, independentemente de estarem a serviço do público ou privado, tiveram posta à

prova o quão frágil é em seu trabalho, tendo como reflexo um adoecimento considerável (não apenas pela COVID-19 em si, mas especialmente, o adoecimento psíquico)⁴.

No artigo *Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line*, resultado da pesquisa elaborada por Souza et al, sob a coordenação da professora pesquisadora Luciana Maria Caetano, elegeu como objeto de estudo *como as condições de trabalho impostas pela crise mundial de saúde afetaram a saúde mental dos professores brasileiros*. Em 1983, a Organização Internacional do Trabalho já considerava que a docência era a segunda profissão com maior número de doenças ocupacionais, em que muitos desses profissionais desenvolviam alergias, como, por exemplo, a giz, além de distúrbios gástricos, chegando até à esquizofrenia; em 2001, o Ministério da Saúde já incorporou em seu *Manual de Procedimentos para Serviços de Saúde* as doenças relacionadas ao trabalho e, dentre elas, pudemos notar a presença do profissional docente no que se classifica como *Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional*⁵ com CID 10 Z73.0, o que compreende o esgotamento devido aos *problemas relacionados a organização do modo de vida*.

No cenário atual, além dos fatores que já adoeciam os professores (sobrecarga de trabalho, estresse com o seu público-alvo, ritmo acelerado de

⁴ A revista *Arma da Crítica* número 14, de dezembro de 2020, construída pelos grupos de Pesquisa em Educação Educação, Estética e Sociedade (PPGE/UFC) e Marxismo e Formação do Educador (PPGE/UECE) apresenta, na estrutura de um dossiê intitulado *Educação e Luta de Classes no contexto da pandemia da COVID-19*, 13 artigos e 4 relatos de experiências sobre os impactos da pandemia na educação e no trabalho dos professores – em especial – da Rede Municipal de Fortaleza.

⁵ A sensação de estar acabado ou síndrome do esgotamento profissional é um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho. Essa doença tem sido descrita como resultante da vivência profissional em um contexto de relações sociais complexas, envolvendo a representação que a pessoa tem de si e dos outros. O trabalhador que antes era muito envolvido afetivamente com os seus clientes, com os seus pacientes ou com o trabalho em si, desgasta-se e, em um dado momento, desiste, perde a energia ou se “queima” completamente. O trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, desinteressa-se, e qualquer esforço lhe parece inútil. Segundo Maslach & Jackson (1981, 1986) e Maslach (1993), a síndrome de esgotamento profissional é composta por três elementos centrais: I. Exaustão emocional (sentimentos de desgaste emocional e esvaziamento afetivo); II. Despersonalização (reação negativa, insensibilidade ou afastamento excessivo do público que deveria receber os serviços ou cuidados do paciente); III. Diminuição do envolvimento pessoal no trabalho (sentimento de diminuição de competência e de sucesso no trabalho). [...]. A síndrome afeta principalmente profissionais da área de serviços ou cuidadores quando em contato direto com os usuários, como os trabalhadores da educação, da saúde, policiais, assistentes sociais, agentes penitenciários, professores, entre outros (BRASIL, 2001, 191-2).

demandas a serem cumpridas etc), o estudo desenvolvido pelo grupo coordenado pela professora Luciana Maria Caetano constatou que os dois principais fatores que influenciaram o adoecimento psíquico de professores durante a pandemia estão relacionados à discordância com o modelo de ensino remoto e às dificuldades encontradas na transformação do ensino presencial para *online* às pressas.

A questão em si não é a inserção de novas tecnologias no cenário educativo, mas a forma como ela foi posta e a falta de preparo dos profissionais para trabalhar com elas. A pandemia não foi algo que se mostrou com antecedência para uma melhor organização. Por outro lado, esse tipo de formação deveria ter sido posto como mecanismo para a melhoria do trabalho docente há muito tempo. Outro tópico diz respeito à pandemia e ao despreparo dos professores, em que houve aumento de uma sobrecarga já existente para elaborar estratégias que facilitasse o aprendizado dos alunos e atendesse a todos os grupos.

A pesquisa feita pelo grupo coletou dados de 733 professores entre os meses de setembro e outubro através do *Google Forms* e foram analisados professores que lecionavam na educação básica, de todas as modalidades, e também aqueles que davam aulas no ensino superior, pois todos estavam trabalhando no remoto. Como pré-requisito, o profissional deveria estar atuando há pelo menos dois anos na função e não poderia ter sido diagnosticado antes com qualquer adoecimento psíquico. No instrumental, os sujeitos da pesquisa foram questionados quanto à opinião sobre a COVID, à adesão ao isolamento social, o quanto a pandemia afetou sua renda e como esses professores enxergam o ensino *online*. Como ferramenta para monitorar os níveis de depressão, ansiedade e estresse dos docentes, foi utilizada a escala *Depression Anxiety and Stress Scale (DASS)*. Esse dispositivo possibilita calcular simultaneamente a diferença dos três estados psíquicos.

Foi uma surpresa, segundo os pesquisadores, que 65% dos professores eram contrários a adaptações das aulas presenciais para o ensino remoto e, ao ser aplicada a escala DASS, foi constatado que os professores que trabalhavam contrariados tinham níveis maiores para desenvolver ou já estavam desenvolvendo depressão, ansiedade e/ou estresse. Antes da pandemia, esses

profissionais já estavam insatisfeitos com a metodologia da escola da qual faziam parte, por considerarem que o trabalho executado por vezes os deixava vulneráveis. Esse adoecimento psíquico não é de se estranhar.

As dificuldades com as aulas remotas estão para além do saber utilizar as ferramentas, mas, em especial, em como pensar em uma didática e uma metodologia adequadas para o ambiente virtual, de que forma será esse acesso – já que existe uma parcela significativa (no que tange à educação pública) que não possui acesso à internet – e como esses professores são submetidos diante das câmeras. Em Fortaleza, no estado do Ceará, no ano de 2019, existiu um movimento liderado por políticos a favor do *Escola sem Partido*, que apoiava o uso de câmara nas salas de aula das escolas da rede municipal. Os professores se sentiam extremamente desconfortáveis, sendo uma pauta do sindicato a resistência para com essa ação. Em 2020, devido à pandemia, esses profissionais, em detrimento de suas vidas, da vida de suas famílias, das crianças e jovens e da família destes, acabaram por adotar o ensino remoto – mas esse tipo de ação não foi uma opção: foi a única forma de, precariamente ou não, continuarem a exercer a sua profissão e a transmitir os conhecimentos.

De acordo com o estudo, com base na resposta dos 733 professores, foi relatado quais são as maiores dificuldades e quais fatores que influenciaram o adoecimento desses profissionais. São os seguintes:

GRÁFICO I – FATORES QUE INFLUENCIARAM O ADOECIMENTO DOCENTE EM TEMPOS DE COVID-19

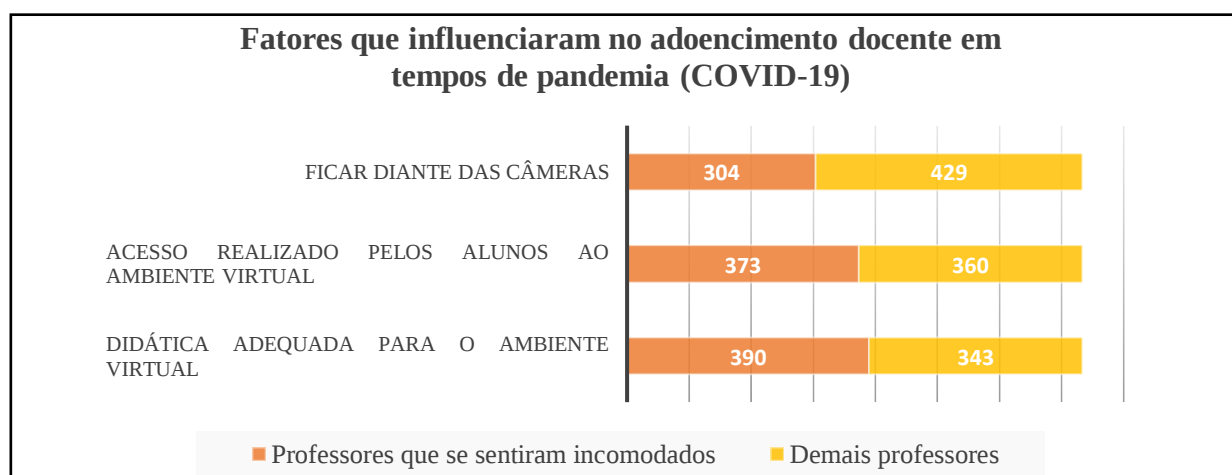


Gráfico elaborado com base nos dados realizados na pesquisa *Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line* (maio/agosto, 2021).

Nesse gráfico, os únicos elementos que não impactou na saúde psíquica foram os conhecimentos limitados na área das tecnologias, seu uso e devidas plataformas, contando com a insatisfação, mas não adoecimento por essa motivação, de 273 professores. Trazendo a discussão acerca do ensino público e privado, foi constatado que os professores de instituições particulares apresentaram níveis mais altos de estresse que os que trabalham em instituições públicas – isso porque nos ambientes privados a taxa de cobrança por resultados e por eficiência aumentou mais do que já era, e essas instituições tinham que provar sua eficiência nas aulas para garantir o número de matrícula e pagamento das mensalidades.

Por fim, 86% dos professores afirmaram que trabalharam mais horas durante o ensino remoto, apesar de isso não ter associação com os maiores níveis de adoecimento. Contudo, a diminuição da renda pontuada por 36% desses profissionais indicou um aumento do quantitativo de professores – mesmo que fraco – com queda na saúde mental.

Ensino e Aprendizagem em meio à crise da sars-cov-2 (COVID-19): uma análise dos documentos elaborados pelo Instituto Ayrton Senna

Temos a ciência de que, em um período de clara ofensiva do capital sobre a humanidade, sobretudo no campo educacional, o sistema econômico atual tende a agir tomando como fim que o caráter genuinamente humano da educação deve ser execrado.

Em outras palavras, para o capitalismo, o papel precípua da educação, que é a humanização do próprio homem, deve ser posto segundo seus moldes, numa posição secundária, pois o ataque feito à formação institucionalizada é feito na raiz, e a formação docente deve ser moldada minimamente em defesa da supremacia do capital.

Para os organismos internacionais, representantes do capital, a educação na contemporaneidade é um dos principais meios pelos quais os países conseguiriam se desenvolver econômica, social e politicamente. Entre os caminhos capazes de gerar a eficiência educacional, estaria o papel desempenhado pelos professores.

Como pilares para a formação docente no sistema capitalista, destacar-se-iam a metodologia de ensino, a inserção na carreira e o trabalho pedagógico coletivo. Todos esses pontos caminham para um único fim: enfraquecer a formação da classe trabalhadora de modo velado, reafirmando a lógica do capital por meio de políticas falseadas que propagam uma preocupação com a construção de um indivíduo pleno, equilibrando seus saberes cognitivos e seus saberes emocionais. O único interesse da sociedade burguesa é o lucro, é garantir que, face aos problemas socioeconômicos, os trabalhadores continuem em um lugar de subserviência e não parem de produzir riquezas.

Como estratégia para uma nova forma de educação que atenda ao que foi solicitado na agenda elaborada pelos organismos internacionais há mais de 3 décadas e não foi sequer alcançado, foi criada em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que coloca como meta desenvolver as 10 competências para a construção de uma formação integral, por meio da qual os indivíduos, segundo o Ministério da Educação, possam se reconhecer como parte importante na engrenagem social e fundamental para o “crescimento econômico”.

Trazendo para o trabalho exercido pelo professor, foi pensado no ano de 2018/2019 um documento intitulado *Base Nacional de Formação de Professores*, que, espelhado nos documentos lançados anteriormente para alunos da Educação Básica regular, estabelece, em resposta ao que foi traçado nas competências, 10 objetivos gerais a serem alcançados pelos professores em formação inicial ou continuada, de modo a refletir e impactar na prática docente, além de 2 específicos, distribuídos em 3 dimensões (conhecimento, prática e engajamento). De acordo com esse instrumental, que são esperadas desses profissionais as seguintes aptidões:

TABELA I. COMPETÊNCIAS GERAIS A SEREM DESENVOLVIDAS PELOS FUTUROS DOCENTES E AQUELES QUE JÁ ESTÃO ATUANDO EM SALA DE AULA

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Competências Gerais Docentes da BNC-Formação. Fonte: Parecer CNE/CP nº 22/2019, p. 17.

Esse instrumental, e as metas que nele constam, foram pensadas em uma situação que antecedia o momento da crise sanitária e socioeconômica que foi instaurada com a COVID-19. Todavia, apesar dos impactos sentidos nas diferentes áreas, tais objetivos não deixaram de ser exigidos na prática docente. Entendemos que parcerias entre o público e o Terceiro-Setor sempre existirão

no sistema do capital, pois o segundo se apresenta como tábua de salvação para aquilo que o Estado não vai fazer.

Dentre algumas análises e tratados firmados entre essas Organizações Não Governamentais, destacaremos as ações empreendidas pelo Instituto Ayrton Senna que, ainda no ano de 2020, lançou um pacote estratégico para a comunidade escolar (gestão, professores, alunos, pais de alunos, demais funcionários), através do material *Competências Socioemocionais*, atuando em âmbito nacional.

Respaldados no que aponta a BNCC (2018, p.10), o trabalho com as competências, mobiliza os conhecimentos (conceitos e procedimentos) e as habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, favorecendo o amadurecimento de atitudes e valores para resolver as demandas do cotidiano de forma plena, podendo exercer sua cidadania e agir positivamente na esfera do profissional. Mais do que isso, o documento apregoa que,

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2018, p.14).

De acordo com os instrumentais realizados pelo Instituto Ayrton Senna, as competências pensadas pela BNCC buscam articular em suas metas os conhecimentos dos conteúdos com a realidade vivenciada pelas crianças e pelos jovens que fazem parte do ensino básico regular. A BNCC se propõe a atuar na consolidação da interdisciplinaridade ao passo que recomenda que as competências sejam promovidas em todos os componentes do currículo escolar, assim como defende sua utilização em todas as etapas da educação básica. É desejo por parte do Estado que esse instrumental auxilie na prática pedagógica ao longo da formação dos estudantes, contribuindo para que possam atuar positivamente na construção de conhecimentos e na formação de habilidades e valores.

Pensando em aliar a proposta do documento norteador da educação brasileira e as necessidades que a educação sob o molde do sistema capitalista

exige, o Instituto Ayrton Senna classificou em 10 (macro)competências as 17 competências pensadas para constituir a formação integral dos filhos da classe trabalhadora, que após algum tempo, precisarão assumir os postos de trabalho deixados pela geração anterior.

Antes de especificarmos quais competências foram essas elaboradas pelo Instituto Ayrton Senna, embasado na BNCC, resgatamos do documento de domínio público elaborado pelo Instituto o que se entende por competências socioemocionais.

Segundo o instrumental, as competências socioemocionais são as capacidades individuais que se manifestam no cotidiano, por meio de pensamentos, sentimentos e comportamentos. É utilizado pelos documentos internacionais com o subterfúgio de favorecer o desenvolvimento pleno dos estudantes e professores, de modo a proporcionar, conforme apontam os documentos, oportunidades de aprendizagem escolar.

Buscando ser fidedignas ao recorte de trabalhar com a formação docente e sua prática em sala, faremos uma tabela especificando inicialmente os tipos de (macro)competências e como elas impactam na atuação desses profissionais em sala de aula. Se, antes, toda organização era pensada em atender apenas aos alunos, hoje, quando se pensa na reestruturação da educação, o professor “ganha” um papel de destaque.

TABELA II. ORGANIZAÇÃO DAS (MACRO)COMPETÊNCIAS E A PRÁTICA DOCENTE.

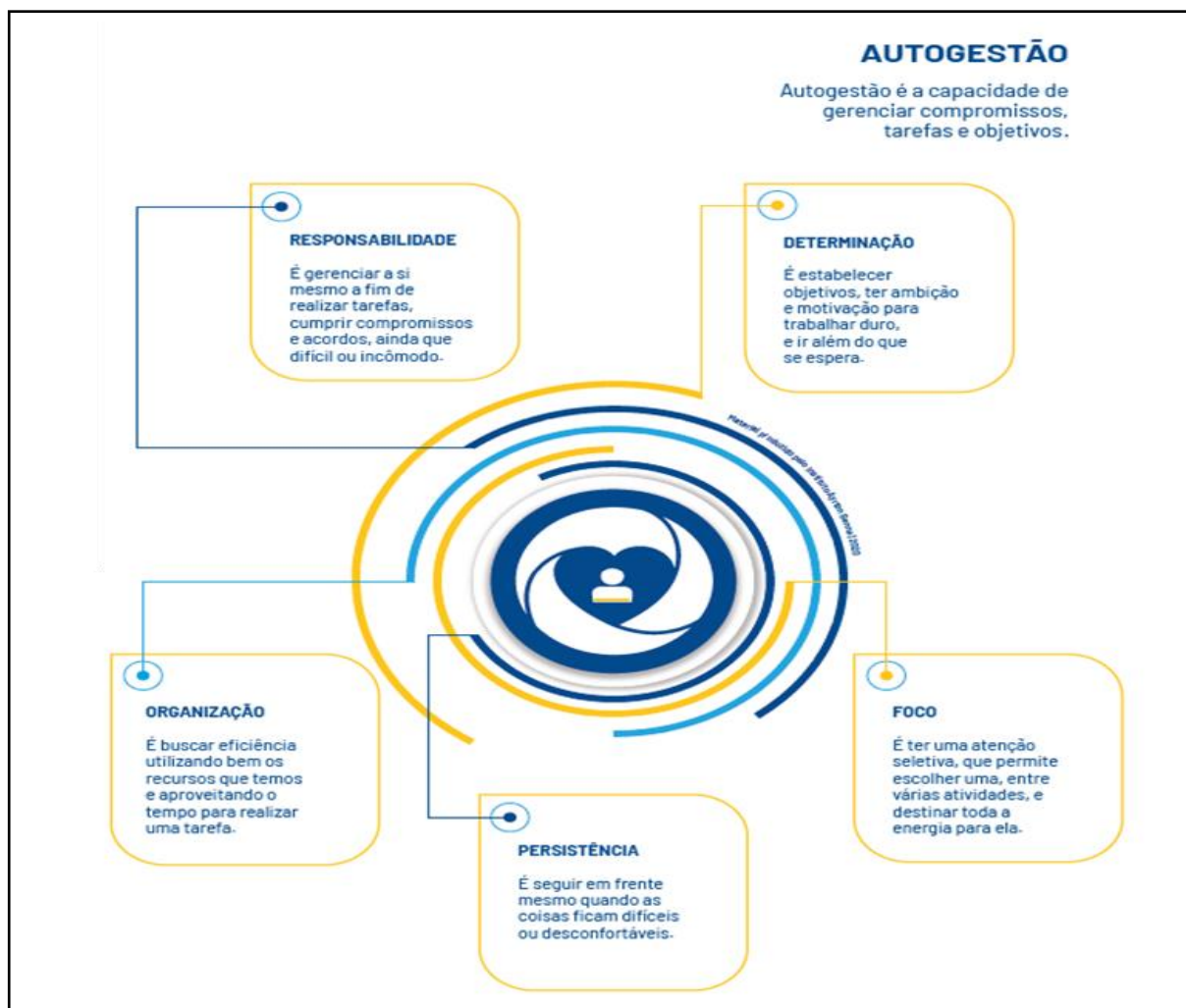
(MACRO)COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	APLICAÇÃO DA (MACRO)COMPETÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE.
AUTOGESTÃO	• DETERMINAÇÃO • ORGANIZAÇÃO • FOCO • PERSISTÊNCIA • RESPONSABILIDADE	Professores com autogestão bem desenvolvida têm mais facilidade em estruturar e gerenciar o processo de ensino e de aprendizagem, planejam com cuidado e antecedência suas aulas e atividades e monitoram o tempo, o que faz com que tenham mais sucesso na mediação dos conteúdos junto aos estudantes. São pontuais, organizados e lidam bem com a elaboração e o monitoramento de combinados que beneficiem o aprendizado, deixando claro aos estudantes o que se espera deles, realizam sínteses ao fim da aula e revisam o conteúdo antes de momentos avaliativos.
ENGAJAMENTO COM OS OUTROS	• INICIATIVA SOCIAL • ASSERTIVIDADE • ENTUSIASMO	Professores com maior engajamento com os outros são mais hábeis para desenvolver relações interpessoais significativas e voltar sua atenção

		para os aspectos positivos das situações, o que os leva a experienciarem maior autoeficácia para ensinar, satisfação com o trabalho, felicidade e bem-estar. [...]Tendem a oferecer maior suporte às suas turmas e a apresentarem qualidades instrucionais importantes para o aprendizado, o que influencia de forma significativa o desempenho escolar de seus estudantes e a motivação para aprender.
AMABILIDADE	• EMPATIA • RESPEITO • CONFIANÇA	De forma geral, os estudos indicam que professores com amabilidade mais desenvolvida tendem a construir relações de mais qualidade, valorizando a autonomia e o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizado. Também demonstram ter mais engajamento e satisfação com o trabalho, além de maior colaboração com seus pares. O desenvolvimento da amabilidade favorece a prática docente e, nesse sentido, é relevante pensar em ferramentas que potencializem seu uso no dia a dia.
RESILIÊNCIA EMOCIONAL	• TOLERÂNCIA AO ESTRESSE • AUTOCONFIANÇA • TOLERÂNCIA A FRUSTRAÇÃO	No fazer docente, essa macrocompetência pode se expressar principalmente na capacidade do professor em regular as próprias emoções diante das demandas profissionais e de interação com os estudantes e comunidade escolar como um todo, de modo a não gerar desgastes desnecessários a si mesmo e aos outros.
ABERTURA AO NOVO	• CURIOSIDADE PARA APRENDER • IMAGINAÇÃO CRIATIVA • INTERESSE ARTISTICO	Professores mais abertos ao novo têm paixão por aprender, entender e explorar novas ideias. Interessam-se por perguntas e experiências dos estudantes, se empolgam em compartilhar novos conhecimentos e inovam suas práticas de ensino. Utilizam múltiplas estratégias para explicar o conteúdo e criar diferentes exemplos de modo a contemplar a diversidade de estudantes em suas muitas dimensões.

Tabela elaborada com base no documento *Ideias para o desenvolvimento das competências socioemocionais*, construído em 2020 pelo Instituto Ayrton Senna, com base na BNCC em tempos de COVID-19.

Iniciaremos a análise tratando da (macro)competência *Autogestão* e as respectivas competências que estão relacionadas a ela: I. Determinação⁶; II. Organização⁷; III. Foco⁸; IV. Persistência⁹; e V. Responsabilidade¹⁰.

FIGURA I. SISTEMATIZAÇÃO DA (MACRO)COMPETÊNCIA AUTOGESTÃO E AS COMPETÊNCIAS QUE A COMPÕEM - AUTOGESTÃO



FONTE: IAS, 2020a, p. 7

⁶ Define-se pelo quanto nos esforçamos para conseguir aquilo que queremos. Pressupõe dar o melhor de si e desafiar-se para atingir um objetivo (IAS, 2020a, p. 6).

⁷ Está relacionada a organizar o tempo e as atividades, bem como planejar etapas necessárias para se atingir uma meta e gerenciar compromissos futuros (IAS, 2020a, p. 6).

⁸ Capacidade de se concentrar na atividade que se deseja realizar e evitar distrações, mesmo em tarefas repetitivas (IAS, 2020a, p. 6).

⁹ Capacidade de superar obstáculos para completar tarefas e concluir combinados, ao invés de procrastinar ou desistir quando as situações ficam difíceis ou desconfortáveis (IAS, 2020a, p. 6).

¹⁰ Envolve tomar para si um combinado, assumindo os compromissos de realizar as tarefas planejadas, mesmo diante de dificuldade (IAS, 2020a, p. 6).

A autogestão como será percebido, dentre as demais (macro)competências mencionadas, é a que está diretamente comprometida com a lógica mercadológica, isso porque ela envolve a capacidade dos indivíduos de persistirem, comprometerem-se com responsabilidade, organizando-se e gerenciando-se em suas tarefas e objetivos estabelecidos.

No documento elaborado pelo Instituto Ayrton Senna, o maior destaque referente à Autogestão está na sua relevância não apenas em relação ao aluno executar as tarefas escolares e os professores em gerenciarem o processo formativo dos estudantes, mas na capacidade desses indivíduos de conseguirem relacionar essa prática à vida pessoal, à carreira e ao trabalho ao longo da vida. Assim, [...] *quem é capaz de exercer mais a autogestão apresenta-se como alguém mais disciplinado, perseverante, eficiente e orientado para suas metas* (IAS, 2020a, p. 6).

Apesar de boa parte dos registros que tratam da agenda voltada para a educação ter como sujeito protagonista apenas os alunos, e não a equipe docente e discente, podemos destacar, no instrumental sobre *autogestão*, como a autoeficácia pode ajudar no desempenho dos professores. Para isso, o IAS elenca na prática da autogestão fatores que influenciam na prática e nos resultados obtidos pelos professores em sala de aula.

O primeiro ponto de destaque é o *Ambiente de Trabalho*. Dentro desse espaço, aspectos como as condições de trabalho, redes de apoio (suporte), clima de sala de aula e descrição do trabalho desenvolvido pelo professor são vistos como fatores de impacto positivo ou negativo do ensino e aprendizagem.

O segundo ponto de destaque são as *Demandas Específicas*. Esse agente está relacionado com as ações de comunicação entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, além do relacionamento interpessoal constituído dentro da escola.

O terceiro ponto está nos *Fatores Pessoais*. Competência e conhecimento cognitivo do professor sobre a disciplina que leciona. O conhecimento curricular é necessário para ensinar e garantir a proficiência dos estudantes. Contudo, é preciso aliar com as competências para que estas possam auxiliar o professor

com as demandas específicas da prática profissional, posto que as esferas cognitivas e socioemocionais se influenciam mutuamente.

O quarto e último ponto está na *Crença de autoeficácia*. Essa ideia está relacionada diretamente com a convicção de que o trabalho está sendo realizado pelo docente de forma a contemplar todos os sujeitos de aprendizagem em suas especificidades. Quanto mais esse professor se sente capaz, mais ele irá se dedicar em sua prática. Essa certeza na eficácia do trabalho empreendido retroalimenta o olhar desse professor sobre suas capacidades. Destacamos que a *crença na autoeficácia* do professor é constantemente atualizada e aprimorada, isso porque a educação se faz de acordo com a dinâmica social. E a dinâmica que envolve um todo é a dinâmica do capital.

Em síntese, temos que a autoeficiência/autoeficácia do professor com foco no seu desempenho como docente está relacionada às suas crenças individuais, com base nas suas próprias atitudes e habilidades. É preciso fortalecer as três ações: Realizar, Planejar e Organizar, com base nas metas a serem alcançadas.

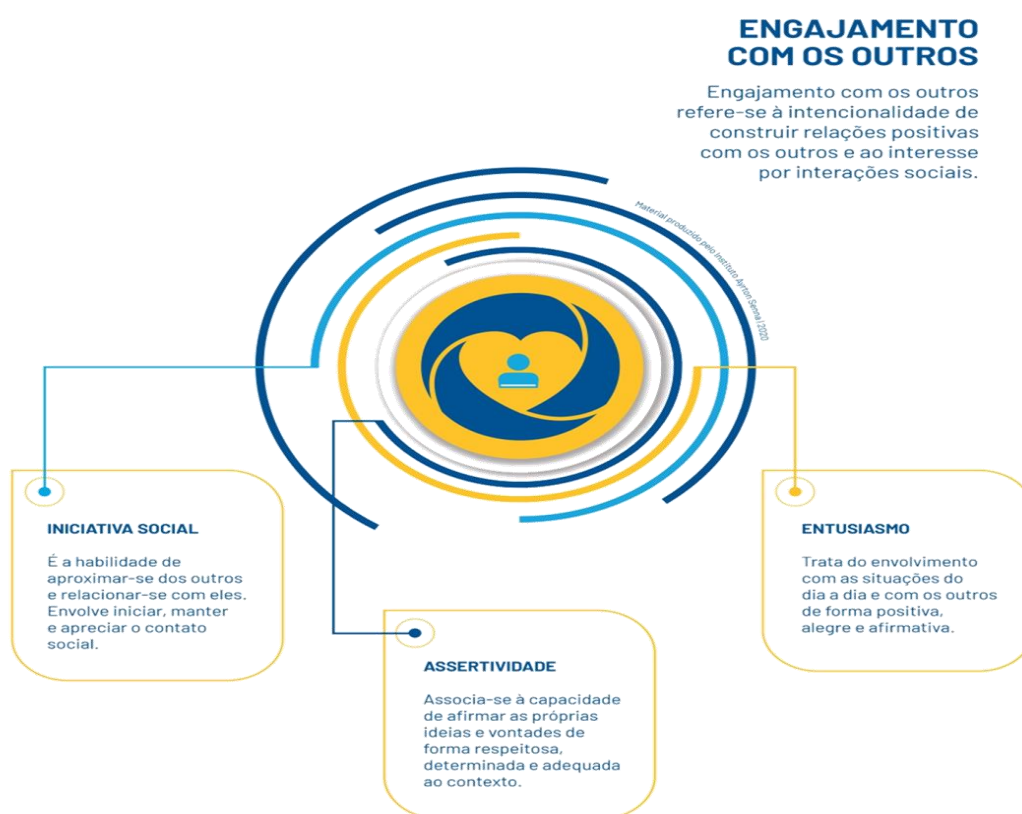
Para o IAS, existem 4 fontes para o sucesso da autoeficácia do fazer docente: I. Experiência Profissional; II. Aprendizagem Teórica; III. Persuasão Verbal e, IV, por fim, Indicadores Fisiológicos. Foi detectado que a primeira fonte é a que mais influencia na ação docente. Apesar disso, é necessário compreender que raramente essas bases atuam separadamente e de maneira independente, logo, uma tem forte influência sob a outra.

Ademais, de acordo com o documento, foi constatado que professores que exploram e praticam a autoeficiência possuem uma maior realização profissional, maior entusiasmo de ensino, menor presença de estresse e, conseqüentemente (o que não conta no documento, é claro!), burnout – que, junto com a depressão, nesse período de pandemia da COVID-19, tem tido uma crescente. O que é dito é que trabalhar com essa (macro)competência auxilia no processo de queda das doenças mentais por insatisfação e medo das incertezas que a profissão, por determinados momentos, apresenta, resultando em um maior comprometimento e menor taxa de abandono de emprego. Todo esse investimento tem um fim maior, que não é o professor e seu bem-estar, e sim que, à medida que o docente se encontra bem, praticando sua autoeficiência,

ele conseguiria motivar seus alunos. Logicamente, o resultado disso, além do adoecimento do professor, é uma formação de mão de obra minimamente qualificada, conformada com as migalhas que consegue guardar no capital em crise.

A segunda (macro)competência que o IAS apresenta em seus instrumentais está relacionado com o *Engajamento com os outros*. As competências relacionadas são I. Iniciativa Social; II. Assertividade; e III. Entusiasmo. Pessoas que desenvolvem a questão do engajamento com o outro tendem a estar mais motivadas, abertas para interações sociais à medida que se propõem a conhecer e a dialogar com as pessoas. Outra característica muito comum, para o documento, é que esses indivíduos em sua totalidade são pessoas que se mostram sociáveis, e/ou amigáveis, seguras, energéticas e entusiasmadas

FIGURA II. SISTEMATIZAÇÃO DA (MACRO)COMPETÊNCIA ENGAJAMENTO COM O OUTRO E AS COMPETÊNCIAS QUE A COMPÕE – ENGAJAMENTO COM O OUTRO



FONTE: IAS, 2020b, p.7

Trazendo para a prática docente, percebemos que é exigido desses professores o estabelecimento de relações interpessoais que contemplem os membros da comunidade escolar, o entusiasmo em ensinar, o exercício de saber como mediar a aprendizagem e a capacidade de saber argumentar em prol das suas causas em espaços necessários.

A escola, quando é pensada como polo para o desenvolvimento das competências socioemocionais, apresenta-se como um ambiente rico em interações e oportunidades práticas. Quando o docente age exercitando a iniciativa social, o entusiasmo e a assertividade dentro do espaço escolar, ele colabora para que os estudantes fora da escola entendam que, por mais engajamento que tenham, é importante nunca deixar que as necessidades e os pensamentos sofram modificações com o fim de atender a um grupo específico.

Como instrumento para devolutiva, o IAS aponta no documento sobre *engajamento com o outro*, a questão dos *feedbacks*. Para o Instituto, nossa vida pessoal e profissional em determinados momentos nos exige uma devolutiva para o trabalho desenvolvido por um grupo específico. Todavia, o trabalho com a questão dos *feedbacks* requer que competências interpessoais possam ser afloradas, auxiliando os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, para a IAS, é importante que ao trabalhar com os *feedbacks*, esses modelos de devolutivas apontem a visibilidade sobre o que é esperado por esses professores por parte do núcleo gestor. O *feedback* dentro do processo evolutivo corresponde a uma forma efetiva de auxiliar a consolidação de outras competências socioemocionais. Para ser qualificado, esse mecanismo avaliativo deve ser assertivo, baseado em evidências. O conteúdo que envolva o engajamento com o outro deve ser capaz de transmitir ideias, posicionamentos e envolver o exercício de outras competências como respeito e empatia.

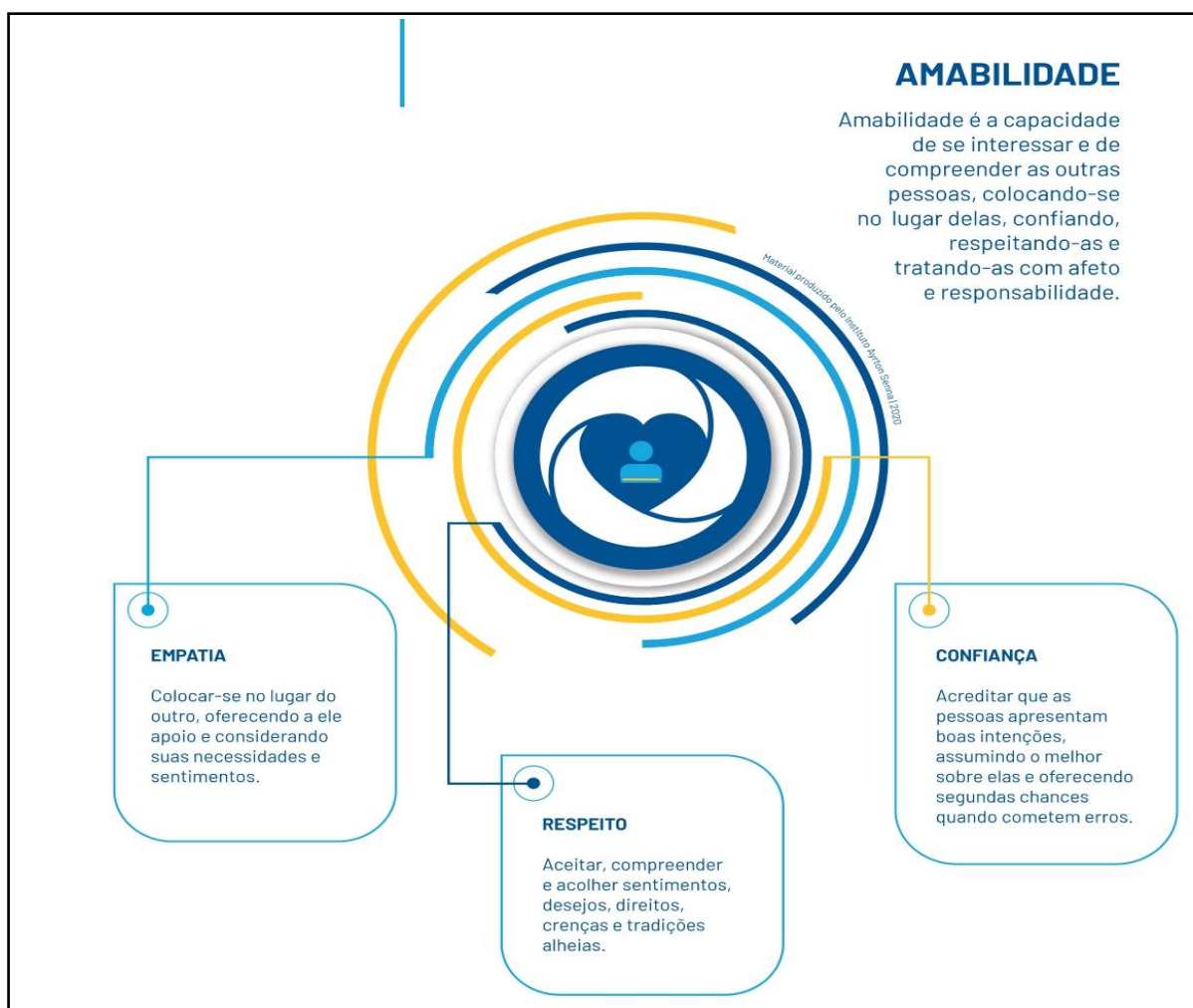
A terceira (macro)competência está relacionada com a Amabilidade. Em tempos de pandemia, ela foi e continua sendo chamada com frequência para mediar os problemas que acontecem independentes da nossa vontade.

Como competências que envolvem a prática da amabilidade, temos a *Empatia*, o *Respeito* e a *Confiança*. Segundo o IAS, professores que têm uma maior amabilidade, inclinam-se na busca por desenvolverem relações

interpessoais mais sólidas (próximas e afetuosas). Pensar em ações que promovam tais competências, contribuem não apenas para um clima escolar positivo, mas para uma melhora nos resultados das avaliações internas e externas.

Diante do que foi exposto, temos que dentro do processo formativo com foco na amabilidade, é pensado como estratégia avaliativa a escuta empática ativa. Essa ação consiste em conectar-se e colocar-se no lugar do outro, em busca de um envolvimento verdadeiro. Ao praticarmos a escuta ativa empática com o outro, somos capazes de organizar a fala no interlocutor em nossa mente e favorecer um processo de reflexão.

FIGURA III. SISTEMATIZAÇÃO DA (MACRO)COMPETÊNCIA AMABILIDADE COM O OUTRO E AS COMPETÊNCIAS QUE A COMPÕE - AMABILIDADE



FONTE: IAS, 2020c, p. 7

Acerca das reverberações que a amabilidade ocasiona no fazer docente, estudos presentes no documento formulado pelo Instituto Ayrton Senna sobre a amabilidade apontam que essa competência está relacionada diretamente com a promoção de um ambiente positivo e acolhedor para a aprendizagem, assim como o estímulo para o desenvolvimento de conhecimentos sobre o contexto no qual esses profissionais ensinam. Um outro ponto a ser destacado é a qualidade e a proximidade nas relações estabelecidas com os estudantes. Esses professores, como apontam o IAS, tendem a considerar os alunos dentro dos contextos sociais, pessoais e culturais, proporcionando assim um maior envolvimento dos estudantes no processo de aprendizado.

O Instituto aponta que quando os/as professores/professoras têm em sua ação docente marcas da amabilidade, eles/elas buscam utilizar diferentes estratégias para favorecer a aprendizagem dos estudantes, bem como encontram motivação para continuar na profissão.

Sobre as relações que o corpo docente estabelece entre si mesmo e com os discentes, tem-se que os comportamentos de amabilidade e de autorregulação emocional dos estudantes favorecem a percepção por essas crianças e esses jovens de apoio às necessidades, ao estímulo e à autonomia – através da escuta e compreensão – assim como refletem, para os professores, no engajamento, comprometimento, autoeficácia profissional e respeito às regras organizacionais, satisfação com o trabalho, favorecendo uma colaboração entre os pares.

Apesar de todos esses apontamentos positivos e necessários para a construção de uma educação integral, é preciso destacar que tudo isso vela o real interesse da classe dominante de manter sob controle a classe trabalhadora. Um professor que tem sua amabilidade desenvolvida consegue atuar de maneira positiva e convincente no seio escolar e “vender” a proposta do capital, isso porque a amabilidade apresenta uma estreita conexão com as relações interpessoais, promovendo vínculos entre pessoas e, nessa ação, esses professores conseguem ser eficazes no envolvimento dos alunos e da comunidade nas propostas apresentadas, favorecendo a manutenção do sistema capitalista, o aceite, principalmente, da transferência de responsabilidades do Estado para a comunidade.

A quarta (macro)competência pensada pelo IAS corresponde à *Resiliência Emocional*. Essa competência engloba as questões que envolvem a *tolerância ao estresse*, a *autoconfiança* e a *tolerância a frustração*.

FIGURA IV. SISTEMATIZAÇÃO DA (MACRO)COMPETÊNCIA RESILIÊNCIA COM O OUTRO E AS COMPETÊNCIAS QUE A COMPÕE - RESILIÊNCIA EMOCIONAL



FONTE: IAS, 2020d, p.7

Em tempos de pandemia da COVID-19, a incerteza em relação a dias melhores afetou muitos dos trabalhadores e quando trazemos para os profissionais da educação isso se agrava, tendo em vista que as demandas de

trabalho aumentaram e a transferência de referência do tempo da escola e do tempo de lazer que os professores destinavam para terem com suas famílias foram confundidos.

O trabalho com a resiliência emocional foi pensado também com foco em amenizar os impactos que a pandemia causou na vida desses docentes, tendo em vista que o número de professores que pediram afastamento cresceu significativamente devido ao desgosto com a situação que estes estavam vivenciando de precarização e intensificação do trabalho realizado por eles, além do medo que acometia os professores, em especial, os da educação básica – que tinham que ter o contato direto com as crianças e os jovens. Em não existindo uma vacina para todos, o contágio se dava de forma rápida e, mesmo com o início da agenda de vacinação, muitos alunos ainda não poderiam ser contemplados com a imunização devido ao fator idade.

Ser resiliente de acordo com a definição do IAS é saber lidar com as próprias emoções, demonstrando equilíbrio e controle sobre suas reações emocionais (raiva, insegurança, ansiedade) sem que apresente mudanças bruscas.

Durante a análise do instrumental referente à resiliência, alguns elementos foram pontos de destaque no que se refere ao projeto do capital para a educação, em especial para a formação inicial e continuada dos docentes, assim como o que se espera do trabalho desenvolvido por esses profissionais.

O primeiro ponto de destaque foi o *mapeamento de situações que pudessem ocasionar algum tipo de desconforto ou estresse*. O estresse está relacionado diretamente com a sensação de impotência e a autoavaliação que esses indivíduos fazem com base em uma crença de que não são capazes de lidar com situações de conflito. Quando pensamos nessa competência, é preciso levar em consideração o que IAS dissemina: que a interpretação que cada indivíduo tem é particular e, como tal, é sentida de forma única. Cada pessoa tem uma história de vida e uma autopercepção das suas capacidades.

Pensando nesse sentido, temos o segundo ponto, que corresponde ao *autoconhecimento*. Quando o docente tem o seu olhar para si, no sentido de conhecer suas potencialidades e limites, consegue reconhecer quais estímulos/situações são potencializadores de sua prática docente ou gatilhos

para um desconforto no ambiente ou nas ações empreendidas. Assim, para o educador, o autoconhecimento é, dentro da sociedade do capital, em especial, o elemento central para ampliar a consciência e a gestão das emoções, reconhecendo deste modo os próprios potenciais e limitações para enfrentar situações diversas e adversas.

Por fim, temos a *Abertura ao novo* como última (macro)competência socioemocional pensada pelo Instituto Ayrton Senna – que representa a lógica do terceiro-setor e, por sua vez, o pensamento do sistema capitalista. Estar aberto para o novo envolve mais que a vontade.

É necessário, para obter êxito nessa (macro)competência, a curiosidade para aprender, uma imaginação criativa e o interesse artístico e, mais do que isso, estar aberto para novos olhares do mundo que nos cerca.

FIGURA XVI. SISTEMATIZAÇÃO DA (MACRO)COMPETÊNCIA ABERTURA AO NOVO E AS COMPETÊNCIAS QUE A COMPÕE – ABERTURA AO NOVO



De acordo com o discurso do IAS, quando o professor consegue estar aberto para novas experiências, ele motiva seus alunos a também se oportunizarem, conseguindo lidar melhor com situações inusitadas e complexas,

assim como com experiências que de alguma forma modifiquem a sua vida. Esse é o primeiro passo para enfrentar momentos de crise.

No material relacionado com a Abertura ao Novo, temos como estratégia para garantir a prática dessa (macro)competência na educação básica dois tipos de ações: o pensamento convergente e o pensamento divergente.

O *pensamento divergente* consiste em exercitar a reflexão e o pensamento livre sobre uma determinada temática ou problema. Um exemplo clássico do que estamos relatando são as “chuvas de ideias”, em que somos levados a registrar um mundo de coisas que pensamos sobre um determinado assunto.

Acerca do *pensamento convergente*, temos que as ideias anteriormente expostas são reavaliadas e pensadas de acordo com os critérios preestabelecidos, como os recursos disponíveis e a facilidade em adequar as ideias em soluções possíveis.

Esse tipo de estratégia será utilizado somente quando nos depararmos com a necessidade de desenvolver estratégias inovadoras e ter a presença desses dois pensamentos relacionados pode ser um grande fator de ajuda.

Considerações Finais

Apesar de uma afirmativa do IAS, quanto ao seu público-alvo na elaboração e execução dos projetos – os alunos –, é impossível dissociar os pontos empreendidos para a Educação Básica e não considerar a estrutura formativa oferecida a esse novo professor ou profissionais que já têm um longo percurso na história da educação e participam das formações continuadas. O professor antes de ser um mediador, é um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem e precisa ser tratado como tal. Os impactos da abertura ao novo se dão com um menor número de faltas na escola, avanço na escolaridade dos professores que compõem o quadro da instituição e avanços na escolaridade e melhoria das competências cognitivas. Consequentemente, está havendo um aumento com essa prática de abertura ao novo, assim como o aumento nas notas das avaliações.

Entendemos que a história da educação e da formação docente é marcada pela luta, pela ratificação da importância de sua existência. Independentemente do cenário socioeconômico, o complexo da educação sempre é chamado para solucionar os problemas que o próprio capital em suas diferentes crises criou e cabe nessa conjuntura a escola e a sua equipe composta pelos professores, gestão e demais funcionários atuarem de modo a garantir aquilo que o capital exige.

A luta por uma melhor formação inicial e continuada, assim como uma estrutura que possibilite que esses profissionais explorem suas potencialidades e, ainda, um espaço em que possam construir discussões em prol de uma sociedade melhor para todos e para as futuras gerações é o que se busca. Contudo, temos que o papel precípua do professor não pode ser desenvolvido em sua essência em uma sociedade de classes, mas pode, sim, auxiliar nesse processo de esclarecimento e busca por uma sociedade genuinamente humana em seu cerne.

Ademais, nossa crítica se faz não aos benefícios de se pensar na preservação da saúde mental dos alunos, professores, gestores, funcionários da escola e comunidade como um todo. Nossas pontuações se fazem quanto à intencionalidade do capital de transformar todo avanço da humanidade em estratégia para garantir a manutenção da maquinaria. Todos esses estudos e pensamentos que tangem ao homem como um ser integral, com uma formação realmente integral são pertinentes e necessárias em uma sociedade emancipada. O que precisamos ter clareza é que em uma sociedade onde o sistema socioeconômico gira em torno da divisão social de classes, é impossível haver uma formação comprometida verdadeiramente com a constituição de um ser integral, porque essa não é a intenção do capitalismo, e sim, transformar as ideologias em *falsos socialmente necessários*.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde do Brasil. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de procedimentos para

os serviços de saúde; Organizado por Elizabeth Costa Dias; Colaboradores Idelberto Muniz Almeida et al. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica - Versão preliminar**. Brasília, 2019.

GOMES, V. C. **Política educacional no Brasil em termos de crise estrutural do capital**: propostas globais para ações locais. *In*: Zientarski. C *et al.* Escola da terra Ceará: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

MENDES SEGUNDO, M.D. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da Educação Básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate**. 2005. 243 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

OCDE. **Teachers Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Overview**. Organization for Cooperation and Economic Development. Report, 2005.

OEI. **Plano de Cooperação da XIII Conferencia Iberoamericana de Educación**. Tarija, Bolivia, setembro de 2003. Disponível: <https://oei.int/pt/publicacoes/xiii-conferencia-iberoamericana-de-educacion> . Acesso: 01 nov. 2022

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação , v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SENNA, I.A. **As 10 competências gerais da BNCC e as competências socioemocionais**. São Paulo: IAS, 2020.

_____. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: autogestão**. São Paulo: IAS, 2020^a.

_____. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: engajamento com os outros**. São Paulo: IAS, 2020^b.

_____. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: amabilidade**. São Paulo: IAS, 2020^c.

_____. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: resiliência emocional**. São Paulo: IAS, 2020^d.

_____. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: abertura para o novo**. São Paulo: IAS, 2020^e.

_____. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral**. Organização Catarina Possenti Sette e Gisele Alves. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021.

SHIROMA, E. CAMPOS, R. F. **Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação**. Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, n° 61, 1997, p. 13-35.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, J. M., DELL'AGLI, B. A. V., COSTA, R. Q. F. DA, & CAETANO, L. M. **Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line**. *Teoria E Prática Da Educação*, v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021.