UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE FILSOFIA

LUDMYLLA PEREIRA DA SILVA

O MAL-ESTAR NA DOCÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE FILOSOFIA

GOIÂNIA – GO
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE FILOSOFIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Ludmylla Pereira da Silva

Título do trabalho: O mal-estar na docência e suas implicações no ensino de filosofia.

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

sei! assinatura eletrônica

Documento assinado eletronicamente por **Ludmylla Pereira Da Silva**, **Discente**, em 23/12/2024, às 13:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

sei! assinatura eletrônica

Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Almeida Chaves**, **Professora do Magistério Superior-Substituta**, em 02/01/2025, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5045479** e o código CRC **C641C355**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE FILSOFIA
LICENCIATURA EM FILOSOFIA

O MAL-ESTAR NA DOCÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE FILOSOFIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Goiás para aprovação no componente curricular TCC, como parte das exigências para a obtenção do título de licenciada em filosofia.

Orientadora: Profª Dra. Rosângela Almeida Chaves
Coorientadora: Profª Dnda. Carmelita Brito de Freitas Felício

Banca Examinadora:
Profª Dra. Rosângela Almeida Chaves (UFG)
Profª Dnda. Carmelita Brito de Freitas Felício (UFG)
Profª Dr. Evandson Paiva Ferreira (CEPAE-UFG)

GOIÂNIA – GO
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Ludmylla Pereira da
O mal-estar na docência e suas implicações no ensino de filosofia [manuscrito] / Ludmylla Pereira da Silva. - 2024.
LXVIII, 68 f.

Orientador: Prof. Dr. Rosângela Almeida Chaves ; co-orientador Carmelita Brito de Freitas Felício .
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Filosofia (Fafil), Filosofia, Goiânia, 2024.
Bibliografia. Apêndice.

1. Mal-estar na docência. 2. Condições de trabalho docente. 3. Ensino de filsofia. 4. Ètica do cuidado. I. Chaves , Rosângela Almeida, orient. II. Título.

CDU 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE FILOSOFIA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 18 dias do mês de dezembro do ano de 2024, às 16h30, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "O mal-estar na docência e suas implicações no ensino de filosofia", de autoria de Ludmylla Pereira da Silva, do curso de Filosofia-Licenciatura, da Faculdade de Filosofia/FAFIL da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Prof.ª Dra. Rosangela Almeida Chaves (FAFIL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Me. Carmelita Brito de Freitas (FAFIL/UFG) e Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira (CEPAE/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final 10 (dez), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Almeida Chaves**, **Professora do Magistério Superior-Substituta**, em 19/12/2024, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Evandson Paiva Ferreira**, **Professor do Magistério Superior**, em 19/12/2024, às 19:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Carmelita Brito De Freitas Felicio**, **Professora do Magistério Superior**, em 03/01/2025, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5045288** e o código CRC **3B3D3DB1**.

RESUMO

O presente trabalho, intitulado *O mal-estar na docência e suas implicações no ensino de Filosofia*, tem como objetivo principal refletir sobre as condições de trabalho docente e seus impactos na saúde mental das(os) professoras(es), com ênfase no contexto do ensino de Filosofia. O mal-estar docente é um fenômeno crescente, fatores como a sobrecarga emocional, a solidão profissional e as cobranças por resultados imediatos, por exemplo, têm provocado um aumento considerável de adoecimentos psicológicos. Esses aspectos comprometem não apenas o bem-estar das(os) professoras(es), mas também a qualidade das relações pedagógicas e, por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem. Frente a esse cenário, emerge a necessidade de questionar quais as possíveis causas deste mal-estar e de se repensar as práticas pedagógicas e as políticas públicas voltadas para o bem-estar destas(es) profissionais. Propostas como a ética do cuidado, juntamente com ações que integrem suporte institucional e psicológico, podem ser alternativas para atenuar as implicações do mal-estar e promover uma convivência mais humana e acolhedora para toda a comunidade escolar, conforme discorro neste trabalho.

Palavras-chaves: mal-estar na docência; ensino de filosofia; ética do cuidado.

ABSTRACT

This paper, titled *The Malaise in Teaching and Its Implications for Philosophy Education*, aims to reflect on the working conditions of teachers and their impact on the mental health of educators, with a focus on the context of philosophy education. Teacher malaise is an increasing phenomenon, with factors such as emotional overload, professional isolation, and pressure for immediate results contributing to a significant rise in psychological issues. These aspects not only undermine the well-being of educators but also affect the quality of pedagogical relationships and, consequently, the teaching-learning process. In light of this scenario, it is essential to question the possible causes of this malaise and reconsider pedagogical practices and public policies aimed at supporting the well-being of these professionals. Proposals such as the ethics of care, along with actions integrating institutional and psychological support, may offer alternatives to mitigate the implications of malaise and foster a more humane and welcoming environment for the entire school community, as discussed in this paper.

Keywords: teacher malaise; philosophy education; ethics of care.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I **10**
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO **10**
1.1- Diagnóstico da escola-campo e pergunta investigativa 10
1.2- Fundamentação teórica 13
1.2.2 Violência e dor a partir de Byung Chul-Han 16
1.2.3 O mal-estar na docência 20
1.2.4 É possível mudar este cenário de mal-estar na docência? 23
CAPÍTULO II **27**
POLÍTICAS PÚBLICAS E O APOIO À SAÚDE MENTAL DAS(DOS) DOCENTES **27**
2.1 - Ações e projetos no âmbito federal 27
2.1.1 Projetos de leis 32
2.2- Ações e projetos no âmbito estadual 35
2.3 - Ações e projetos no âmbito municipal 39
2.4 - Ações e projetos no âmbito da Universidade Federal de Goiás 40
CAPÍTULO III **43**
O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA ÉTICA DO CUIDADO **43**
3.1-Ética do cuidado 43
3.1.1 – Cuidado de si 46
3.2 – Cuidado no ambiente escolar 47
3.3 – Proposta de ensino de Filosofia a partir da ética do cuidado 50
CONCLUSÃO **55**
BIBLIOGRAFIA **56**
APÊNDICE I **60**

CAPÍTULO I
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO

1.1 - Diagnóstico da escola-campo e pergunta investigativa

Trata-se de relatar aqui o percurso de minha formação acadêmica em Filosofia, iniciada no ano de 2021, bem como as experiências que vivenciei na escola-campo do Estágio Supervisionado Obrigatório, o Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG), e na escola parceira do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), o Centro de Ensino em Período Integral Juvenal José Pedroso (CEPI). Começo rememorando o fato de ter cursado o último ano do Ensino Médio, em 2020, no modelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em 2021, já na graduação, também vivenciei esse modelo de aprendizado, feito de forma remota. A experiência vivida no contexto da pandemia da Covid-19 que enfrentamos nesses dois anos está relacionada, portanto, com minhas inquietações acerca dos crescentes casos de adoecimento nos espaços escolares, na universidade e na sociedade em geral, motivo pelo qual o tema de minha pesquisa tem como foco o "mal-estar na docência".

Desde então, percebi o quão difícil é a dinâmica do distanciamento, o quanto "o outro" faz falta quando somos privadas(os) da socialização em uma sala de aula. E creio que essa percepção não é só minha, uma vez que durante a pandemia as(os) docentes enfrentaram diversos desafios, como a adaptação ao uso de tecnologias para ministrar aulas, a carga horária extensa e cansativa etc. O principal desafio, porém, foi o da privação de contato físico. Nesse sentido, vale recordar o relato do professor Fabrício David de Queiroz (CEPAE) acerca de sua experiência durante o ERE. Ele deixou claro o fato de ter se sentido sozinho, de ter a impressão de estar falando sozinho, de não ser ouvido ou visto por suas alunas e seus alunos, como se estivesse falando com fotos em um aparelho eletrônico. Essa queixa encontra respaldo nas reflexões de Byung-Chul Han, quando aponta que

> A crescente pobreza de contato nos adoece. Se formos totalmente privados de contato, ficaremos irremediavelmente presos em nosso ego. Pobreza de contato, em última análise, significa pobreza de mundo. Ela nos deixa depressivos, solitários e ansiosos. A digitalização agrava essa pobreza de contato e de mundo. Paradoxalmente, a crescente conectividade nos isola. (HAN, 2023, p.119)

As questões levantadas por Han (2023) me inquietavam, antes mesmo de iniciar o Estágio I, e a minha visão até aquele momento era somente a de uma aluna que vivenciou a experiência com o ensino remoto. Contudo, ao conhecer o CEPAE e a escola parceira do PIBID,

experimentei outra perspectiva. No CEPI, ocorreu, na época, o caso de um professor que adoecera mentalmente e precisou se afastar. Motivada por essa informação, procurei saber se o CEPAE contava com atendimento psicológico às(aos) professoras(es) e fui informada de que a instituição dispõe de profissionais que prestam apoio psicológico voltado ao atendimento emergencial para a comunidade do CEPAE. Porém, na instituição também ocorreram casos de adoecimento mental entre as(os) professoras(es) segundo o professor Evandson Paiva, um dos educadores de Filosofia do CEPAE.

Tomar conhecimento dos modos pelos quais as duas escolas mencionadas lidam com o problema do adoecimento psicológico/mental foi fundamental para definir o objeto da minha pesquisa e me fez pensar sobre o que estaria causando esse mal-estar que poderia se tornar uma doença. Não só isso, pois minha preocupação começou a girar em torno de medidas que poderiam ser tomadas para enfrentar o problema do adoecimento nos espaços escolares e na universidade. Como pude observar, uma conversa já é um grande passo que pode ser dado, uma atitude de acolhimento pode mudar vidas. No entanto, não é o bastante para conhecer a realidade docente.

Para relatar minhas experiências no Estágio a partir das quais surgiram os questionamentos que motivaram o desenvolvimento da pesquisa, faz-se necessário tomar como referência a concepção de Estágio do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Para tanto, recorro ao conceito de experiência tal como Jorge Larossa o apresenta no texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

A experiência requer um olhar atento e uma escuta atenta ao que nos passa. Para que não sejamos pobres em experiência, precisamos estar atentas(os) ao que ocorre e lentas(os) ao vivenciá-la. Viver algo de forma ativa e consciente. No Estágio, vivenciei uma experiência na qual teoria e prática foram articuladas por meio de atividades que conciliavam o que aprendemos em sala de aula, nas bibliografias do curso, com o “chão da escola”, onde testamos as teorias que aprendemos e adquirimos novos conhecimentos. Nesse sentido, a pesquisa que

desenvolvi, ao longo dos dois últimos anos, conciliou teoria e prática na escola-campo e deriva de um "diagnóstico" das minhas vivências nas escolas já mencionadas. A importância do diagnóstico no estágio com projetos é objeto da análise de Pimenta e Lima, no livro *Estágio e docência*. As autoras afirmam que:

> O médico faz uma série de perguntas, pede uma bateria de exames, radiografias, entre outros exemplos, quando pretende descobrir as verdadeiras causas de doenças. Da mesma forma, o diagnóstico da escola não se resume à superficialidade do preenchimento de fichas. É uma análise cuidadosa, acompanhada de estudos, entrevistas, observações para que possamos compreender a vida da escola, seus problemas e perspectivas. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 248-249).

No caso da elaboração do "diagnóstico" de uma escola, fomos orientadas(os) a começar explorando o espaço físico do CEPAE, sua estrutura administrativa, seus modos de funcionamento, como também foi necessário tomar conhecimento do seu Projeto Pedagógico, dos planos de ensino da disciplina de Filosofia, antes mesmo de nossa participação nas aulas. Fomos incentivadas(os) a interagir com os professores e alunas(os) da disciplina, como também com a Direção, a Coordenação Pedagógica e a Coordenação do Estágio e, ainda, recebemos a recomendação de que participássemos pelo menos de uma reunião do Conselho de Classe. Todas essas atividades compuseram o diagnóstico que realizei no Estágio I, o qual foi permeado de conversas constantes com os professores e as(os) estudantes ao longo de todas as etapas do Estágio e uma observação atenta para detectar seus problemas, dificuldades e potencialidades da escola, o que requereu um olhar pedagógico cuidadoso para descobrir o que poderia ser considerado além das aparências.

Para além do exposto, vejo a necessidade de relatar o que ocorreu especialmente no Estágio III, quando tive a oportunidade de ministrar minha primeira aula na escola-campo. Vivenciamos um semestre atípico, devido a três greves que ocorreram, das(dos) técnicas(os) administrativas(os), das(dos) docentes e das(dos) discentes. Esse cenário culminou em um calendário com datas apertadas e um final de semestre difícil, no qual me deparei com a tarefa de elaborar um plano de aula, pensar em como ministrá-la e conciliar essas atividades com as outras matérias do curso e minha pesquisa pessoal. Contudo, o que realmente me marcou foi meu "quase" adoecimento e a constatação de que, mesmo pesquisando o mal-estar na docência, não estou longe dele. Muito pelo contrário, ele está sempre à espreita. O fato é que o tempo dedicado à preparação de minha aula prejudicou o avanço da minha pesquisa. Fui atropelada pelas atividades de outras matérias que venho cursando, e elas não param devido ao Estágio.

Com este relato, partilho uma vivência relacionada com a vida das(dos) professoras(es) e suas obrigações, porque elas não param para que elas(es) deem somente aulas. Sinto que vivi na pele um pouco do que escrevo neste percurso da pesquisa. E vivi apenas uma mínima parcela do que as(os) profissionais da educação enfrentam diariamente, em especial, as(os) professoras(es) pesquisadoras(es) que precisam de tempo para conciliar a pesquisa e o trabalho de sala de aula. Mas não posso dizer que essas dificuldades não tenham sido objeto de minha observação, pois, apesar delas, tive uma experiência rica em aprendizado, por meio da qual pude enxergar com mais argúcia as dificuldades do trabalho docente. Como ele é sofrido, cansativo, permeado por reformulações e dúvidas.

Por fim, é importante dizer, este relato de experiência tem o intuito de expressar como teoria e prática estiveram ligadas diretamente no meu percurso no Estágio; como a bibliografia e o trabalho na escola-campo moldaram a forma pela qual, na prática, encontrei um questionamento que busco conciliar com a teoria para chegar à minha proposta de ensino de filosofia.

1.2 - Fundamentação teórica

1.2.1 O mal-estar

Ao desenvolver minha pergunta investigativa, adotei o conceito de mal-estar como uma representação do que sentimos em decorrência de toda a pressão do trabalho docente. E para explorar este conceito tão amplo recorro ao texto *O mal-estar na civilização*, de Freud (1997). O autor afirma que esse sentimento de mal-estar é causado pela repressão de nossos instintos e impulsos pelo fato de vivermos em uma sociedade aparentemente segura.

> Se a sociedade impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é difícil ser feliz nessa civilização. [...] O homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança. (FREUD, 1997, p.170).

> [...] é impossível desprezar o ponto até o qual a civilização é construída sobre uma renúncia ao instinto, o quanto ela pressupõe exatamente a não satisfação (pela opressão, repressão, ou algum outro meio?) de instintos poderosos. Essa "frustração" cultural" domina o grande campo dos relacionamentos sociais entre os seres humanos. Como já sabemos, é a causa da hostilidade contra a qual todas as civilizações têm de lutar. Também ela fará exigências severas à nossa obra cientifica e muito teremos a explicar aqui. Não é fácil entender como pode ser possível privar de satisfação um instinto. Não se faz isso impunemente. Se a perda não for economicamente compensada, pode-se ficar certo de que sérios distúrbios decorrerão disso. (FREUD, 1997, p. 157).

Com efeito, as imposições da sociedade cerceiam muito o ser humano, não só no sentido dos instintos, do desejo sexual e da agressividade, como o autor discorre, mas de suas vontades, sonhos e desejos. Não obstante, cito como exemplo algo que faz parte de nossa realidade, a saber, o monitoramento digital e sua interferência em nossa privacidade. Devido ao aumento da coleta de dados por empresas e governos, nossa vida privada vem sendo sacrificada em troca de conveniência e segurança, controle de informações e o uso de câmeras de segurança. Os recursos permitem um acesso direto à nossa privacidade, porém, garantem uma aparente segurança em relação a crimes cibernéticos. Freud (1997) deixa claro que somos seres moldados pela imposição de vontades e normas que não são exatamente nossas e devemos decidir se esse controle pode ser compensado pela segurança. Existem muitas renúncias feitas na sociedade, segundo o autor, e isso limita o princípio do prazer do ser humano, e a busca da satisfação imediata de nossos desejos. Porém, pelo bem da convivência social, como lembra Freud (1997), eles precisam ser refreados, gerando, assim, um sofrimento que pode levar ao isolamento voluntário.

Além disso, somos herdeiras(os) da civilização ocidental, a qual nos legou normas e leis que podem gerar a culpa quando não são cumpridas adequadamente. Freud (1997) define esse sentimento como uma variação topográfica da ansiedade, e ela (a culpa em decorrência desses descumprimentos) está presente nos seres, mesmo não sendo percebida de forma tão nítida.

> Aqui, talvez, nós possamos alegrar por termos assinalado que, no fundo, o sentimento de culpa nada mais é do que uma variedade topográfica da ansiedade; [...] A ansiedade está presente, num lugar ou outro, por trás de todo sintoma; em determinada ocasião, porém, toma ruidosamente, posse da totalidade da consciência, ao passo que, em outra se oculta tão completamente, que somos obrigados a falar de ansiedade inconsciente, ou, se desejarmos ter uma consciência psicológica mais clara – visto a ansiedade ser, no primeiro caso, simplesmente um sentimento – das possibilidades de ansiedade. Por conseguinte, é bastante concebível que tampouco o sentimento de culpa produzido pela civilização seja percebido como tal, e em grande parte permaneça inconsciente, ou apareça como uma espécie de mal-estar. (FREUD, 1997, p. 186).

Freud (1997) argumenta que a felicidade completa é inalcançável devido às limitações impostas pela civilização. A busca por satisfação, algo constante no ser humano, nunca é plena, pois estamos sempre em movimento na tentativa de minimizar as frustrações da vida. Assim, diante dessa impossibilidade inerente à condição humana de alcançar a felicidade total, o indivíduo pode escolher entre duas alternativas: tentar modificar o ambiente e as circunstâncias para aumentar seu nível de satisfação ou aceitar as dificuldades inerentes à convivência social.

Assim, a frustração decorrente da insatisfação permanente é vista como uma característica inescapável da existência humana. Já sabemos que renunciamos a parte de nossa felicidade nesta civilização, mas o que isto acarreta? O que mais perdemos? Quanto sofremos por isto? A meu ver, a questão situa-se muito além da perda parcial da felicidade. Yara Magalhães dos Santos, em seu texto "Do mal-estar social ao mal-estar docente: contribuições da psicanálise", afirma que:

> Desde a publicação do texto *O mal-estar na civilização* [de Freud], em 1930, o termo mal-estar vem sendo apropriado por discursos de áreas distintas das da saúde ou da psicanálise propriamente dita. Podemos citar, aqui, discussões que fazem referência ao mal-estar no trabalho, na sociedade, na cultura geral, ao mal-estar do Capitalismo e, mais especificamente, o que interessa ao nosso estudo, a apropriação do termo mal-estar pela Educação, com a expressão mal-estar docente. [...] No campo educacional, discussões sobre um sentimento de mal-estar exclusivo da classe docente começaram a ser levantadas na década de 1980 por pesquisadores europeus que denunciavam uma crise na Educação. Na Europa, um dos maiores indicativos da crise referia-se à escassez de profissionais para suprir a demanda de trabalho existente. (SANTOS, 2020, p. 135)

O mal-estar não é exclusivo de um único segmento, porém tem crescido de forma notória na educação, desde a década de 1980, como mostra Santos. E esse mal-estar está ligado a vários fatores e aos desafios da docência em si. Como exemplo desses desafios, cito a longa jornada de trabalho enfrentada diariamente por docentes, os baixos salários e os impedimentos de uma formação continuada (pela falta de tempo, ou por condições financeiras) e o não reconhecimento da escola como um local de trabalho, e isso se dá pelo vínculo que a(o) trabalhadora(or) cria com suas(seus) alunas(os), e da quantidade de tempo que passa na instituição. É como se a escola fosse a extensão do espaço doméstico.

Oliveira (2006) realiza em seu trabalho uma entrevista com professoras(es) que relatam sua insatisfação em vários âmbitos, como a remuneração que recebem, a falta de tempo e de dinheiro para o lazer. Também afirmam que se veem como os responsáveis por suas(seus) estudantes, e até mesmo que fazem o mínimo que podem, e aguardam ansiosamente o fim do expediente.[1] Estes são relatos de pessoas que vivenciam problemas ligados ao mal-estar docente, decorrentes de uma precariedade dessa profissão. As consequências dessas implicações a longo prazo podem ser o adoecimento e o sofrimento (FREUD, 1997). Todavia,

[1] Ver a entrevista completa em Santos (2020, p. 37).

à luz de nossa leitura de Freud, é possível constatar que o mal-estar é constitutivo da sociedade capitalista moderna e do modelo de civilização subjacente a ela.[2]

É evidente que esse mal-estar tem inúmeras causas e consequências, como doenças mentais, sofrimento e dor, resultantes de violências, tais como as restrições e normas impostas pela nossa sociedade. Neste texto, opto por abordar os conceitos de dor e violência a partir da perspectiva de Byung-Chul Han. A escolha desse filósofo sul-coreano se justifica pela relevância de sua obra para a compreensão da sociedade contemporânea, assim como pela importância dos conceitos com os quais ele se ocupou para o entendimento do mal-estar. Entre suas ideias e as de Freud, é possível identificar consonâncias, especialmente no que diz respeito aos sofrimentos vivenciados na sociedade capitalista moderna. Enquanto Freud aborda as dores de uma sociedade marcada pela repressão de instintos e desejos, Byung-Chul Han analisa os diversos tipos de mal-estar da sociedade atual, caracterizada pela positividade tóxica e pelo individualismo exacerbado. Ambos os pensadores, embora inseridos em contextos distintos, nos auxiliam a entender como a civilização pode ser fonte de insatisfação e angústia por meio de suas violências, como a repressão ou o excesso de positividade.

1.2.2 Violência e dor a partir de Byung Chul-Han

Quando pensamos no modo pelo qual a sociedade ocidental se constitui, não podemos desconsiderar a violência, que sempre existiu desde os primórdios até a atualidade. Porém, faz-se necessário considerar que esta sofreu várias mudanças ao longo da história. Por exemplo, uma violência voltada exclusivamente para a punição do corpo, para uma violência psicológica e internalizada[3]. Segundo Han (2017), a violência tem três grandes momentos, a da sociedade de soberania, a da sociedade disciplinar e a atual, da sociedade de desempenho. Inicialmente, durante a Idade Média, era tratada como um teatro, uma encenação, uma forma de demonstrar poder e conscientizar as pessoas sobre as consequências de suas ações e, ainda mais, promover um “show” ao ar livre em praça pública, com enforcamentos, decapitações e torturas. As

[2] A partir da leitura de Freud (1997), podemos dizer que não existe uma felicidade plena na civilização devido a várias restrições. Para refrear o sofrimento, as pessoas buscam um “não-sofrer” e não exatamente a felicidade em si, mas uma forma de não estarem constantemente sentindo o mal-estar.

[3] “A decapitação na sociedade da soberania, a deformação na sociedade disciplinar e a depressão na sociedade de desempenho são estágios da mudança topológica da violência, que é sempre mais internalizada, psicologizada e, assim, acaba se tornando invisível. Ela vai se livrando mais e mais da negatividade do outro ou do inimigo, tornando-se autorreferente” (HAN, 2021, p. 11).

encenações eram grandes eventos repletos de sangue e dor, para alguns torturados, e alegria e lazer para a população. Demonstração de um poder soberano, como mostra Foucault em *Vigiar e punir*, por exemplo.[4]

O poder é a imposição de um sobre o outro; nas relações de poder um sempre se submete, ou "se dobra", como afirma o filósofo sul-coreano em *Sociedade paliativa: a dor hoje.* A imposição do ego de uma pessoa age sobre a outra, ou sobre várias outras. Poder e violência estão historicamente ligados e, para alcançar seus objetivos, em uma relação de poder, um ser humano pode fazer uso da violência, seja ela externa, seja ela interna.

> O que caracteriza o poder são as articulações e as disposições; ruptura e delito, ao contrário, definem a violência. Tanto o poder quanto a violência servem-se de uma técnica de subjugação, de "dobrar o outro". O poder faz uso desse expediente até que o outro se submeta; a violência o faz de tal modo que o outro "quebra". (HAN, 2021, p. 87).

A grande transformação nas formas de violência e suas práticas tornaram-se evidentes com a ascensão de governos totalitários e ditatoriais, que resultou nos trágicos acontecimentos do século XX. Para contextualizar esse tema, recordemos o nazismo na Alemanha, com seus campos de extermínio que dizimaram milhões de vítimas, e a ditadura militar no Brasil, que torturou e matou centenas de pessoas, dois exemplos de regimes violentos e sangrentos, marcados por uma forma de violência que, longe das praças públicas, foi transferida para câmaras de gás e salas escuras dotadas de instrumentos de tortura. Essa forma de violência não busca mais promover um espetáculo, para que todos vejam com seus próprios olhos a decapitação em um lugar público, por exemplo, mas gerar o medo e o terror quando pessoas desaparecem ou quanto passa a circular informações sobre assassinatos e execuções em massa.

> O palco da violência de sangue, que marca a sociedade da soberania, dá lugar a câmara de gás exangue, sem despertar a atenção do público em geral. Em vez de uma encenação ostentatória a violência se esconde envergonhada. É bem verdade que continua a ser exercida, mas é retirada da encenação pública. Não chama atenção sobre si mesma; falta-lhe qualquer tipo de linguagem e simbologia. Ela não anuncia nada; realiza-se como uma aniquilação sem linguagem, muda. (HAN, 2017, p. 12).

---

[4] Para Foucault, os suplícios ou punições, neste caso ao corpo, eram uma demonstração das consequências das ações das pessoas em face do poder soberano. Ou seja, um aviso do que poderia ocorrer caso praticassem as mesmas práticas que os acusados. "O verdadeiro suplício tem por função fazer brilhar a verdade; e nisso ele continua, até sob os olhos do público, o trabalho do suplício do interrogatório. Ele opõe à condenação a assinatura daquele que sofre. Um suplício bem-sucedido justifica a justiça, na medida em que publica a verdade do crime no próprio corpo do supliciado" (FOUCAULT, 1987, p. 62).

A última grande mudança nas formas de violência se dá na sociedade de desempenho,[5] por meio de uma prática autopunitiva que não se encerra ao fim do "processo". O indivíduo sofre e sente a dor dessa violência por muito mais tempo; ela é processada, mas não se dissolve imediatamente após ser vivida ou refletida, continua reverberando no íntimo da pessoa. E esse é um aspecto muito importante para o mercado capitalista atualmente. A(o) trabalhadora(or) não precisa mais ser cobrada(o) ou punida(o) publicamente, mas se autopune por meio de violências invisíveis e práticas sutis, elementos que caracterizam o que o autor denomina de "sociedade positiva",[6] que busca esconder e maquiar todos os problemas que enfrenta e apenas exteriorizar suas qualidades e metas alcançadas. Os detentores dos meios de produção e do capital defendem uma lógica de que o incremento no capital é um incremento na vida e, consequentemente, no bem-viver de todos. Não se assume a brevidade da vida, mas, mesmo assim, o vazio da morte se aproxima cada vez mais de todos os seres vivos. A superprodução, o aceleramento da vida são válvulas de escape para tentar alcançar o viver bem, de esquecer que a morte está às portas, mesmo que o viver se torne um mero sobreviver, e um sobreviver em guerra, uma guerra consigo mesmo.

As(os) trabalhadoras(es) se autocobram, se autopunem, em silêncio, até o seu limite e, depois desse limite, as implicações vão se dar na exteriorização de uma dor que já comprometeu a saúde mental e física, levando ao adoecimento. Nessa situação, porém, as pessoas pensam estar livres, serem donas(os) de si, de suas metas, e do seu próprio futuro. Han (2015) argumenta que o excesso de trabalho e a busca constante por desempenho acabam se transformando em uma forma de autoexploração, muito mais eficaz do que a exploração imposta por terceiros, pois está associada a uma sensação de liberdade. O indivíduo, nessa dinâmica, assume simultaneamente os papéis de explorador e explorado, lutando uma guerra interna consigo

---

[5] A sociedade de desempenho derruba as barreiras e proibições que caracterizavam a sociedade disciplinar e, com o fim da negatividade, se busca aumentar o desempenho (HAN, 2017). O foco da sociedade de desempenho é a produtividade, de forma que a(o) trabalhadora(or) seja produtiva(o) e se sinta livre durante esse processo, considerando-se donas(os) de si mesmas(os) e de seu produzir.

[6] "Nos dias atuais não há mote que domine mais o discurso público do que o tema da transparência. Ele é evocado enfaticamente conjugado sobretudo com o tema da liberdade de informação. A exigência de transparência, presente por todo lado, intensifica-se de tal modo que se torna um fetiche e um tema totalizante, remontando a uma mudança de paradigma que não se limita ao âmbito da política e da sociedade. Assim, a sociedade de negatividade dá espaço a uma sociedade na qual vai se desconstruindo cada vez mais a negatividade em favor da positividade. Portanto, a sociedade de transparência vai se tornando uma sociedade positiva" (HAN, 2017, p. 9). Nesta passagem, Han argumenta que a transparência excessiva leva à "positividade". Em seu vocabulário, "positividade" não representa algo bom, ao contrário, refere-se à eliminação da "negatividade", elementos como a privacidade ou o sofrimento e a dor por exemplo. A ideia de que a transparência leva à "positividade" reflete a transformação da sociedade em uma estrutura que favorece o consumo rápido, a visibilidade e o desempenho.

mesmo, contra as cobranças que enfrenta, seja no mercado de trabalho, seja nas relações sociais, seja na vida. Cobranças para estar bem sempre, e produzir cada vez mais.

> O sujeito de desempenho esgotado, depressivo está, de certo modo, enfastiado de si; cansado e esgotado de brigar consigo. Totalmente incapaz de sair de si, de estar lá fora, de abandonar-se ao outro, ao mundo, vai se remoendo interiormente, o que paradoxal e paulatinamente deixa-o oco e causa esvaziamento. (HAN, 2021, p. 46).

A dor é uma consequência de práticas violentas. Antes, era vista como um efeito da disciplinarização dos corpos e tinha sentido como uma forma de correção ou suplício. Por meio dela, buscava-se "consertar" más ações. Hoje, porém, em uma sociedade que rejeita a negatividade, a dor perde esse sentido e espaço, sendo evitada e tratada como uma questão despolitizada e médica, conforme o filósofo sul-coreano Han (2021). A dor torna-se reprimida, e a dominação ocorre pela autoexploração, substituindo a proibição e a punição.

As causas e os efeitos dessa dor gerada pelo mal-estar variam para cada pessoa, mas ela persiste como um sofrimento comum, provocado por mecanismos de violência semelhantes. Porém, em conformidade com a visão individualista atual, as pessoas tendem a tratar o sofrimento como uma falha pessoal, ignorando as causas sociais e estruturais que afetam suas vidas, segundo Han (2021). Isso resulta em uma sociedade na qual os problemas coletivos perdem importância e cada um se torna responsável por seu próprio bem-estar, o que reduz a ação conjunta.

> Diferentes formas de violência estão no fundamento das -ores (dores?). Repressões, por exemplo, representam uma violência da negatividade. Elas são praticadas por outros. A violência, porém, não parte apenas do outro. A violência também é o excesso de positividade que se manifesta como hiperdesempenho, hipercomunicação e hiperestimulação. A violência da positividade leva a dores de sobrecarga. (HAN, 2021, p. 46).

E quanto à subjetividade do outro? Seu sofrimento e sentimentos negativos não podem ser expressos? Na lógica neoliberal produtivista, não há espaço para a dor. No entanto, compartilhar a dor é ser visto e ouvido. Para Han (2021), estamos dominados pelo ego, que enxerga no outro uma extensão de si mesmo. As mídias digitais, por exemplo, contribuem para o desaparecimento da subjetividade, padronizando as pessoas – todas são felizes, bem-sucedidas etc. Isso nos torna cada vez mais incapazes de reconhecer o outro em sua diferença. Para Han (2021), a sensibilidade para com o outro exige abertura, um "estar exposto". Essa exposição é, em si, dolorosa. Sem ela, o Eu se recolhe, reduzindo o outro a um objeto, uma

extensão de suas próprias necessidades ou interesses. Apenas a dor de se expor impede o Eu de se apropriar do outro. Essa abertura dolorosa atua como um limite ético, evitando que o indivíduo reduza o outro a algo que pode controlar ou dominar, preservando a alteridade e o respeito genuíno pela diferença do outro.

> A sensibilidade em relação ao outro pressupõe um "estar exposto [Ausgesetzheit]" que "se expõe até a dor". Ela é dor. Sem essa dor primordial, o Eu ergue novamente o seu centro, o seu para si, e coisifica o outro em objeto. Apenas a dor do estar exposto remove o outro do acesso do Eu. Como uma dor ética, metafísica, ela tem prioridade em relação àquela dor que eu percebo como a minha dor. Ela é uma dor para o outro, um estar exposto originário que é mais passivo do que toda passividade do Eu. A dor do estar exposto, que também é anterior à compaixão, torna o retorno confortável para si, o comprazer-se em si impossível. (HAN, 2021, p.58)

Assim, precisamos estar abertos para compartilhar nossa dor, e ouvir a dor do outro. Um dos lugares dessa partilha não poderia ser a sala de aula?

1.2.3 O mal-estar na docência

Quando pensamos essa questão em sala de aula, presenciamos o fato de que a(o) professora(or) ainda é, em muitos casos, um modelo, não só para suas(seus) alunas(os), mas na visão de pais e responsáveis e da direção das instituições, que cobram dela(e) essa postura, uma postura de mestra(e), sem defeitos nem problemas. Mas, quando pensamos a relação professora(or)/aluna(o), é necessário, para a qualidade dessa relação, no sentido de uma proximidade, que se preserve a figura de autoridade que a(o) professora(or) representa em sala de aula, ao mesmo tempo em que ambas as partes possam se sentir humanas, livres para estarem abertas e, quando necessário, compartilhar vivências, bons e maus momentos. Porém, como a(o) professor(or) pode estar aberta(o) desse modo as suas(seus) estudantes sem perder seu respeito e ainda assim fazer parte de uma rede de apoio no ambiente escolar? Como encarar o fato de a(o) professora(or) ser uma(um) trabalhadora(or) como qualquer outra(o), também sendo sujeito(a) ao discurso de metas, superprodução, superdesempenho, que prevalece no atual mercado de trabalho? Essas condições também não se aplicam à realidade dela(e)?

Toda essa pressão pelo desempenho de alunas(os), excesso de trabalho pela carga horária de cada instituição, em sala de aula e fora dela, afeta até a convivência com familiares e amigas(os), gera problemas graves mentais e físicos, que dificultam o bem-viver e a saúde de estudantes e educadoras(es). Além disso, as violências invisíveis que aparecem em

comportamentos de alunas(os), colegas de trabalho, pais e responsáveis e da própria instituição, quando não discutidas, externalizadas, podem gerar consequências graves para a(o) educadora(r) e, principalmente, causar um profundo mal-estar interno e cruel nessas(es) trabalhadoras(es).

A dor não perde espaço nas pessoas, embora tenha perdido espaço nas conversas, nos discursos, já que é pura negatividade. A dor não se encaixa no discurso de positividade, não é compatível com o desempenho, porque negatividade é fraqueza e falta de produção. Entretanto, a revolução pode surgir da dor compartilhada, como sugere Han. A sociedade paliativa e seu sistema de felicidade neoliberal sufocam essa dor desde o começo e a despolitizam, ao tratá-la com remédios e torná-la um problema pessoal, apagando seu aspecto social. Assim, as dores crônicas, que refletem a sociedade do cansaço, não se transformam em protesto (HAN, 2017).

Levando-se em conta todas essas mudanças das formas de violência, as condições da existência em uma civilização normativa e de restrições, uma civilização com excesso de produtividade e determinada a produzir mais e mais capital diariamente, qual o lugar da docência? O papel da(o) educadora(or) não é o de cultivar a subjetividade de suas(seus) estudantes, mas não somente delas(es), como também de suas próprias subjetividades como docentes? Seu papel não seria o de também estar aberta(o) para ouvir e falar sobre questões que são apagadas, como a dor, as violências, as motivações, os sonhos...? Ser uma contrapartida a esse sistema de repressões e silenciamentos e ensinar, além de conteúdos, a ter cuidado com a(o) outra(o) e consigo mesma(o)? A sala de aula, a meu ver, poderia ser também um espaço em que as(os) estudantes pudessem refletir a partir de diferentes perspectivas, explorando-as e questionando-as e promovendo, assim, uma reflexão crítica sobre essas condições que acabo de expor. E, com isso, ter a possibilidade de uma educação, como Tânia A. Kuhnen (2021) propõe, “na qual para além de aprendermos matemática, ciências e física, possamos *aprender a cuidar* nas inter-relações, tanto com outros humanos, quanto com seres não humanos”.

Segundo Manfré (2014), o afastamento de professores em decorrência de problemas de saúde, especialmente emocionais, tem se tornado recorrente. As dificuldades do cotidiano escolar aumentam o estresse da profissão, levando a distúrbios e insatisfações. Desde 1981, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) já classificava o ensino como uma profissão de risco e altamente estressante, devido aos desafios da docência e a suas condições de trabalho. As dificuldades enfrentadas no trabalho docente vêm desde a formação durante a graduação, infelizmente a formação de algumas/alguns docentes pode ser realizada em uma realidade à parte, visto que conhecer o cotidiano de uma única escola que não representa a maioria das

escolas do país não as(os) capacita o suficiente para enfrentar a realidade do “chão da escola”, ou em um cenário onde as(os) professoras(es) não tenham a oportunidade de fazer um estágio em sua área de atuação antes do fim de sua graduação.

Deparar-se com a realidade de instituições que buscam instruir crianças e adolescentes para serem trabalhadores(as), produtores(as) de mercadorias e não de conhecimento ou pensamento crítico desmotiva de forma avassaladora quem se dispõe a ensinar. As(os) professoras(es), isoladas(os) em suas escolas, sofrem com as crescentes demandas da sociedade tecnológica e acabam frustradas(os) em seu trabalho, já que não encontram um ambiente propício para o desenvolvimento de suas funções. Vivem em condições financeiras deploráveis por conta de sua remuneração e ainda enfrentam uma cobrança por produção[7] (por exemplo, de fazer com que alunas(os) sejam aprovados em vestibulares, que passem todos de ano, mesmo que essas atribuições não dependam somente de educadoras/educadores).

A culpa que o professor sente em relação ao seu trabalho provoca diversos tipos de mal-estar que afetam diretamente seu desempenho, podendo causar até uma "crise de identidade". O professor não percebe resultados satisfatórios em suas atividades e se sente incapaz de reverter essa situação, pois a desvalorização do papel docente se mostra na precarização das condições de trabalho (MANFRÉ, 2014). As contratações temporárias, por exemplo, resultam na intensificação do trabalho, no aumento das demandas curriculares, na insatisfação com a carga horária, no crescimento do individualismo, na perda de direitos sociais e na prevalência do medo (especialmente em matérias de humanas, e sua instabilidade nos currículos de educação básica), estresse, falta de prestígio social e *burnout*.[8]

---

[7] “Pimenta (2000) nos fala das expectativas crescentes em torno do trabalho do professor na contemporaneidade no sentido de atender a todas as exigências requeridas pelo mercado competitivo e polivalente, que demanda profissionais qualificados, flexíveis, com capacidade de aprender a aprender constantemente. Todas essas demandas hercúleas aumentam os conflitos desse profissional que, consciente das expectativas em torno do seu trabalho, sente-se impotente, fragilizado diante dos resultados dos alunos. A sociedade espera a atuação do super-herói, ao projetar na figura do professor o protótipo de salvador e o professor se rende à culpa por não atingir os objetivos esperados pelo seu trabalho, trabalho” (MANFRÉ, 2014, p. 29)

[8] Trata-se do que se convencionou chamar de “Síndrome de Burnout”, provocada pelo excesso de trabalho, ou “a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação”, título, aliás, da obra organizada por Wanderley Codo (2002). Manfré (2014) recorre a essa obra para mostrar que “o uso do termo *burnout* é um consenso dos pesquisadores que pesquisam o mal-estar docente e as doenças ocupacionais dos docentes. É a partir dos anos 1978 que os estudos sobre *burnout* começaram a adquirir um caráter científico, uma vez que foram elaborados modelos teóricos e instrumentos capazes de registrar e compreender esse sentimento crônico de desânimo, apatia e despersonalização. A primeira a propor um método de investigação capaz de captar o *burnout* na vida dos mais diversos profissionais foi a psicóloga americana Christina Maslach em 1978” (MANFRÉ, 2014, p. 30).

Para exemplificar essas condições do trabalho docente, recorro a uma passagem do texto de Eloiza da Silva de Gomes Oliveira, “O mal-estar docente como um fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas”:

> Está distante o tempo em que os professores sentiam-se felizes como a Alice de Lewis Carroll, na sua entrada no “País das Maravilhas”. Esta afirmação, longe de ser irônica, sintetiza um fenômeno que afeta não apenas os docentes, mas os trabalhadores em geral. Utilizando a metáfora escolhida para dar título a este texto, extraída da obra escrita em 1845, logo eles se deparam com um “coelho-relógio” apressado sempre atrasado, sempre correndo e dizendo “... é tarde, é tarde...”. Trata-se da 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 de coisas essenciais como a continuidade da formação, as indispensáveis atividades culturais – estas também negadas pela elitização, expressa em preços dissociados da realidade dos trabalhadores brasileiros e pela regionalização com que são realizadas – o lazer, o ócio, o pleno gozo do tempo livre. Em um diálogo com o “Chapeleiro Maluco”, personagem do enredo, a perplexa e assustada Alice ouve uma profunda reflexão sobre o tempo, que pode ilustrar estas nossas reflexões: “Se você conhecesse o tempo como eu conheço, disse o Chapeleiro – não falaria em desperdiçá-lo como se fosse uma coisa. É um senhor” (Carroll, 1845/1998:94). (OLIVEIRA, 2006, p. 2).

Como a autora bem diz, não existe “País das Maravilhas” para as(os) docentes no cenário atual. Existe um trabalho que consome, suscetível à violência e, consequentemente, à dor e a muitos mal-estares. Segundo a análise de Manfré (2014), pesquisadores brasileiros classificam essas consequências de forma gradual, na seguinte ordem: sentimento de frustração e descontentamento diante dos desafios reais da prática pedagógica, em contraste com a imagem idealizada que os docentes buscavam; criação de mecanismos de bloqueio emocional; solicitação de transferência para evitar situações de conflito; vontade de abandonar a profissão; ausências frequentes no trabalho; fadiga e exaustão física constante; ansiedade relacionada às expectativas; estresse; desvalorização pessoal e autocrítica; ansiedade contínua, neurose reativa e depressão.

1.2.4 É possível mudar este cenário de mal-estar na docência?

Diante do quadro exposto, qual seria a revolução nesse cenário? As condições citadas por Manfré (2014) e Oliveira (2006) são reproduzidas mesmo antes do aumento de casos de mal-estar na docência em 1980 (SANTOS, 2020) e são consequências de uma civilização de restrições, como explica Freud (1997), e de um excesso nocivo de positividade, como explica Han (20147). Como amenizar as consequências desse mal-estar? A presença do outro. A escuta ativa de quem consideramos o próximo, uma(um) colega de trabalho, uma(um) estudante e,

assim por diante, visto que as revoluções, ou as mudanças benéficas à população em geral, devem ocorrer em conjunto, dentro de uma sociedade movida por sentimentos em comum e vivências compartilhadas.

> O fermento da revolução é, porém, a dor sentida em comum. O dispositivo de felicidade neoliberal a sufoca no [seu] germe. A sociedade paliativa despolitiza a dor ao medicalizá-la e privatizá-la. É oprimida e reprimida, assim, também a dimensão social da dor. Nenhum protesto parte daquelas dores crônicas que podem ser interpretadas como fenômenos da sociedade do cansaço. O cansaço na sociedade do desempenho neoliberal é não político porque representa um cansaço-do-Eu [Ich-Müdigkeit]. Ele é um sintoma do sujeito do desempenho sobrecarregado e narcísico. Ele individualiza as pessoas, em vez de ligá-las em um Nós. Ele deve ser distinguido daquele cansaço-do-Nós [Wir-Müdigkeit], que promove a comunidade. O cansaço-do-Eu é a melhor profilaxia contra a revolução. (HAN, 2017, p. 18).

O texto de Manfré (2014) conta com algumas propostas de intervenção. O consenso entre as(os) autoras(es) que estudamos, todavia, parte do pressuposto segundo o qual professoras(es) bem formadas(os) e bem capacitadas(os) teriam mais condições de evitar o adoecimento, uma vez que estaria mais bem preparadas(os) para suportar condições adversas. Mas, como o autor bem observa, o mal-estar não é uma simples adversidade da profissão, que com uma melhor formação na área poderemos resolver. É uma questão interna e individual (que ocorre em diferentes níveis) que uma formação acadêmica sozinha não consegue resolver tão facilmente.

Propomos, então, considerar a educação (seja nas escolas, seja nas universidades) como um processo de formação cultural, um meio de resistência e autorreflexão, que possibilita uma compreensão da realidade, conforme Manfré (2014) afirma. Nesse sentido, a educação seria a ferramenta fundamental para a revolução, pois é nela que podemos repensar, reformular, criar outras perspectivas e nos renovar como seres humanos. E o que for produzido dentro dela deve quebrar barreiras, permitir a reflexão crítica acerca das condições de trabalho, da vida em sociedade, das relações humanas e chegar ao maior número de pessoas. Que essas conversas e reflexões sejam também de domínio público, pois a educação tem o papel de transformar vidas. Para tal fim, precisamos treinar nossa escuta. “A escuta não é um estado passivo, mas um fazer ativo. Ela inspira o outro a narrar e abre espaço de ressonância no qual quem narra se sente visado, sente que lhe escutam, e até mesmo se sente amado” (HAN, 2023, p. 117). Ao escutar, vemos o outro, mostramos como sua reflexão é necessária. O falar é constituinte da criação de uma comunidade. Para existir a troca de experiências, precisamos estar abertas(os) a ouvir e a compartilhar nossas vivências.

É necessário um estar presente para si e para o outro. Cheguei a essa conclusão pelas minhas observações ao longo da pesquisa e principalmente pelas leituras da bibliografia sobre o tema, que me foram esclarecedoras. É um cuidado de si e do outro.[9] Escutar como me sinto, como vejo o que me cerca, é um ponto inicial de enfrentar o mal-estar. Partindo disso, também é necessário escutar o outro, dentro e fora de uma sala de aula. Somos atualmente humanos pobres em conexão. No entanto, uma possível proposta, tal como formulada por Saul N. Jesus, é apresentada por Manfré na perspectiva de pensarmos a construção de uma comunidade que se junta em torno do trabalho coletivo.

> A formação continuada é apontada por Jesus (1998) como um processo que deve, fundamentalmente, constituir uma oportunidade de construção do bem-estar a partir de um trabalho em equipe dentro de um processo relacional. A ênfase, nesse caso, deveria ser dada ao trabalho cooperativo entre os professores no processo de formação, orientando para a resolução de conflitos e no fortalecimento do apoio mútuo. "[...] O trabalho em equipe pode permitir a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas, bem como a aprendizagem e desenvolvimento profissional". (MANFRÉ, 2014, p. 62).

O que Jesus defende quando se refere a uma comunidade pode ir muito além da formação, mas começa nela, para fortalecer a relação entre docentes de uma instituição, sendo escalonada para as(os) demais. O mal-estar na docência, como vimos, infelizmente não parece ser facilmente evitado. Porém, ele pode ser sim ressignificado. Não é porque ele existe agora, que não faremos nada em relação a ele, se nos isolarmos com nossos próprios desafios. A revolução vem do agir coletivo – conforme aponta Han (2017), do diálogo, da escuta e, principalmente, do cuidado de fazer tudo isso para com o outro e consigo.

---

[9] Para falar de cuidado de si, cito o trabalho de Kellen Raquel Ramiro Xavier Araújo, *Ética do cuidado: caminhos para o ensino de filosofia* "O cuidado de si seria uma relação consigo que produz o reconhecimento de si enquanto sujeito, livre do governo de si, imposto por si e pelos outros. Nesse sentido, desde o cuidado de si, estabelece-se a necessidade do conhecimento de si a partir da filosofia socrática, uma vez que Sócrates buscava levar seus concidadãos a se ocuparem consigo mesmos e com a produção de suas virtudes próprias, estando ambas as noções vinculadas ao olhar para si e produção de si. Por isso, mesmo que Foucault problematize o apagamento do cuidado de si o filósofo observa como ambas estão entrelaçadas desde sua afirmação de que "ocupar-se consigo é conhecer-se" (ARAUJO, 2022, p. 7-8). O conhecer-se é essencial para entender suas vontades, inclinações, desejos, etc. É um cuidar de si antes de cuidar do outro. Movimento necessário para as(os) docentes, que antes de cuidarem de si próprias(os), querem ajudar suas(seus) alunas(os). Porém, conhecer a si e cuidar de si, é uma forma de se preparar antes de cuidar do outro. Que a(o) professora(or) seja um exemplo de cuidado para consigo, para com o outro como propõe a autora "Nesse sentido, o cultivo da relação com o outro e de relações por e pelo cuidado entre professor-estudante propicia, além de um melhor processo de ensino-aprendizado, uma formação mais integral no sentido ético por estabelecer tanto a importância das interrelações quanto da autonomia para o aprendizado e o bem viver em sociedade" (ARAÚJO, 2022, p. 14).

No segundo capítulo deste trabalho, investigarei quais as propostas de intervenção que estão em curso – por meio de políticas públicas, em níveis federal, estadual e local – voltadas à atenção à saúde das(dos) professoras(es), com o propósito de mitigar as implicações do mal-estar na docência. No terceiro capítulo, explorarei como o cuidado pode ser uma alternativa para lidar com o mal-estar na docência a partir do cuidado de si e do outro. Meu objetivo é explorar as condições de possibilidade de se ensinar e cultivar o cuidado nas aulas de Filosofia.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS E O APOIO À SAÚDE MENTAL DAS(DOS) DOCENTES

2.1 - Ações e projetos no âmbito federal

Este capítulo busca analisar quais são as políticas públicas vigentes que se ocupam da saúde mental de profissionais da educação. Primeiramente, relatarei o que foi encontrado em nível federal, destacando duas leis e um projeto da Fundação Jorge Duprat e Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro), vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência. Começarei pelo projeto da Fundacentro, *Caminhos para a melhoria das condições de trabalho e saúde dos professores na perspectiva das políticas públicas*, iniciado em 2020 e encerrado em 2022.[10] Ele é dividido em três eixos, que são respectivamente: "Estatísticas e indicadores epidemiológicos de saúde dos professores: um novo olhar com base em dados públicos oficiais", “Condições de trabalho e saúde dos professores no Brasil: uma revisão para subsidiar as políticas públicas” e “Condições de trabalho e saúde dos professores no Brasil: caminhos e descaminhos das políticas públicas na avaliação de um grupo de pesquisadoras”.

O primeiro eixo, escrito pelos pesquisadores Fernando Timóteo Fernandes e Ricardo Luiz Lorenzi, está voltado para a análise das condições de saúde e trabalho da(os) docentes no Brasil, com base em dados estatísticos e epidemiológicos, com o objetivo de propor melhorias nas políticas públicas voltadas à saúde ocupacional no setor educacional. O relatório destaca diversos fatores de risco à saúde das(os) professoras(es), como sobrecarga de trabalho, múltiplos vínculos empregatícios, precarização das condições de ensino, uso extensivo de tecnologias, violência no ambiente escolar e flexibilização das relações trabalhistas, conhecida como “uberização” (um novo modelo de relações de trabalho, caracterizado pela autonomia dos contratos e pela falta de direitos trabalhistas consolidados e que é associado a um índice cada vez maior de problemas de saúde mental e de exposição a condições de trabalho desfavoráveis). Esses fatores contribuem para um aumento de transtornos mentais e emocionais, afetando significativamente o bem-estar e a qualidade de vida das(os) docentes.

---

[10] Para acessar o arquivo do Eixo 1 do projeto - http://arquivosbiblioteca.fundacentro.gov.br/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/BXT5G78J8HQP8NB3GA6NL2ECJGSE4U.pdf.
Para acessar o arquivo do Eixo 2 do projeto - http://arquivosbiblioteca.fundacentro.gov.br/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/DV8JAG258DKQ8UPFGBTIN3B1QSNT34.pdf.
Para acessar o arquivo do Eixo 3 do projeto - http://arquivosbiblioteca.fundacentro.gov.br/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/TG564FHRSHRAJVAKCEVVVQUUU95PKQ.pdf.

> De todo modo, é preciso lembrar que a caracterização do risco é algo essencial e central às PP que devem ser dirigidas a grupos ocupacionais, em escala populacional. Em anos recentes, os riscos ocupacionais clássicos entre professores (dermatoses alérgicas, quadros de rinite ou sinusite por uso continuado de giz, disfonias por uso profissional da voz, LER/DORT), embora ainda sejam ocorrências razoavelmente comuns entre professores, parecem vir cedendo espaço para uma maior incidência de transtornos mentais (quadros de depressão, síndrome BURNOUT, estresse pós-traumático) e outros agravos resultantes de violência física e psicológica dirigida contra os trabalhadores dessas categorias profissionais. (FERNANDES; LORENZI, 2022, p. 46)

A ideia central defendida pelos pesquisadores no projeto é que cabe ao Estado brasileiro organizar políticas de saúde e segurança no trabalho (SST) para proteger essas(es) profissionais. Contudo, para colocar essas ações em prática, é necessário mobilizar todos os envolvidos – governo, instituições, sociedade e as(os) próprias(os) professoras(es) – para um diálogo que permita criar soluções viáveis e coletivas, mesmo em tempos de crise política, econômica e sanitária. O primeiro eixo do projeto da Fundacentro destaca ainda que boas políticas públicas (PP) precisam ser baseadas em dados confiáveis e completos, que só podem ser produzidos com uma visão ampla e colaborativa da realidade social. Isso significa que todas as partes interessadas devem se reconhecer, respeitar e trabalhar juntas. Mais do que apenas analisar números ou dados epidemiológicos, o processo envolve entender os riscos enfrentados pelas(os) professoras(es) e criar políticas que sejam socialmente apoiadas, implementadas e legitimadas.

> Nestes tempos de desafios múltiplos da precarização do emprego e da crescente uberização do trabalho docente, quais são as políticas de SST para garantir a proteção deste trabalhador e quais são os atores que a promoverão? Certamente ao Estado Brasileiro compete o arranjo institucional da promoção e proteção à saúde do professor, mas como mobilizar as partes envolvidas para um avanço civilizatório, neste momento? Como abrir espaço interinstitucional e motivar os interessados para um diálogo produtivo, em meio a uma crise política, econômica e sanitária, da envergadura desta pela qual atravessamos? Se estatísticas sociais de qualidade servem à elaboração de PP baseadas em evidências, é lógico asseverar que estas serão tão mais apropriadas quanto mais bem fundamentadas forem aquelas. E o fundamento sólido dessas estatísticas decorrerá de uma leitura integral da realidade social, pelos atores sociais das partes interessadas, as quais (supõe-se) se reconhecem e se legitimam mutuamente. Mais do que um exercício de cunho estatístico ou epidemiológico, o reconhecimento do risco que se almeja é um processo sociotécnico, motivado e mediado por Políticas com “P” maiúsculo; logo, apoiado, aplicado e legitimado socialmente. Não há como fugir disso – e aliás, nem porquê o fazer, senão por “escapismo” de conveniência. (FERNANDES; LORENZI, 2022, p. 52).

Já o eixo 2, escrito pelas pesquisadoras Cristiane Oliveira Reimberg, Doracy Moraes de Souza e Juliana Andrade Oliveira e pelo pesquisador Jefferson Peixoto da Silva, utiliza dados bibliográficos e empíricos e concentra-se em aspectos como o contexto de trabalho, condições

de saúde das(os) docentes e impacto das práticas educacionais em diversos níveis de ensino, incluindo Educação Básica, Ensino Superior e Educação a Distância (EaD). O relatório discute os principais problemas de saúde enfrentados pelas(os) docentes, que incluem transtornos mentais e comportamentais, distúrbios vocais e problemas osteomusculares. Essas condições são exacerbadas pela intensificação do trabalho, pelos baixos salários e pela falta de apoio institucional, tornando a carreira docente uma das mais desafiadoras do ponto de vista da saúde ocupacional. De acordo ainda com o relatório, a profissão docente, especialmente na educação básica, enfrenta uma contínua desvalorização, manifestada através de salários baixos, falta de infraestrutura e uma percepção pública de desprestígio. Essa desvalorização impacta diretamente o status social e o poder aquisitivo das(os) professoras(es), afetando sua autoestima e levando-as(os) à frustração.

> Souza et al. (2020) também destacam a ocorrência de desgaste físico e emocional entre professores, com "significativas referências a transtornos relacionados ao estresse, como é o caso das depressões, ansiedade, fobias, distúrbios psicossomáticos e a síndrome de Burnout". Nas "Oficinas em Saúde do Trabalhador", com a participação de oito docentes, os debates foram marcados pela discussão da precarização da infraestrutura universitária e as condições de trabalho docente; relações coletivas e conflitos; sentidos e ambivalência do trabalho docente; queixas de saúde; intensificação do trabalho e jornada laboral. As falas também remeteram a dialética entre sofrimento e prazer no trabalho. A satisfação estava ligada à relação com os alunos e à prática de pesquisa, com a possibilidade de um trabalho emancipador. Já o sofrimento estava ligado a situações opressoras no trabalho. Houve relato sobre ingestão de medicamentos e o uso de expressões como "frustração", "estresse", "variação de humor", "tristeza" e "medo". O sentimento de culpa (sentirem-se em dívida com o trabalho) e a percepção do contexto adoecedor do trabalho, com variadas queixas de saúde, também estiveram presentes, assim como as horas excedentes de trabalho após a jornada formal e da frustração por não conseguirem dar conta de todas as tarefas do trabalho, que leva a distúrbios do sono. Por fim, os professores percebem que "as saídas para melhoria das condições de trabalho devem ser coletivas e não individuais". (REIMBERG *et al*., 2022, p. 48-49).

O relatório conclui que as condições de trabalho das(os) professoras(es) no Brasil necessitam de intervenções urgentes. A saúde dos docentes é constantemente ameaçada pelas condições adversas, e o impacto disso reflete-se na qualidade da educação oferecida. Entre as recomendações do documento, propõe-se a criação de programas de atenção à saúde ocupacional dos docentes, aumento de salários e melhorias nas condições de infraestrutura escolar. O relatório também propõe campanhas de valorização social da profissão docente, visando sensibilizar a sociedade sobre a importância do trabalho das(os) professoras(es) e seus desafios (REIMBERG *et al.*, 2022, p. 129-132).

Por fim, o eixo três, escrito pelo pesquisador Jefferson Peixoto da Silva e pela pesquisadora Cristiane Oliveira Reimberg, teve o objetivo de coletar junto à comunidade de pesquisadoras dedicadas ao estudo sobre a relação saúde-trabalho das(os) docentes, sugestões sobre como melhorar as condições de trabalho e saúde das(os) profissionais. Participaram desse eixo, como entrevistadas, dez pesquisadoras ("pesquisadoras" porque foram somente essas mulheres que seguiam os critérios de seleção da pesquisa e participaram das conversas) com experiência de estudo na temática condições de trabalho e saúde das(os) professoras(es), que avaliaram as políticas públicas no âmbito da educação já existentes e defenderam suas próprias propostas voltadas para a melhoria das condições atuais de trabalho, tendo em vista o crescente número de casos de mal-estar docente. O texto aponta que muitas políticas públicas não atendem ao interesse coletivo, mas são direcionadas por uma lógica neoliberal, que prioriza o lucro e os interesses econômicos em vez do bem-estar da população. Para enfrentar esse problema, é necessário romper com essas amarras representadas pelo neoliberalismo, resgatar os princípios de interesse público presentes na Constituição Federal e usar novas ferramentas para criar políticas que realmente beneficiem a sociedade, como sugere o relatório técnico apresentado.

> Por fim, como então livrar as políticas públicas dessa subversão que as subjugou e está a gerar resultados desastrosos para a saúde, para a educação, para os professores e para a sociedade em geral? A questão primordial é que enquanto os formuladores de políticas públicas não estiverem dispostos a admitir que há um problema de direcionamento calcado em uma lógica que é alheia e oposta à lógica do interesse público, em sua essência (algo difícil de se alcançar, principalmente por conta dos ardis e da aparência realmente sedutora envolvida), o que continuaremos a ter não serão políticas efetivamente públicas, mas políticas que caminham para o avesso disso. É preciso superar a lógica neoliberal, despertar de seus encantos enquanto é tempo, e voltar às origens constitucionais do real espírito público consagrado em nossa carta magna, podendo-se agora fazer isso à luz de outros tempos e com o uso de novas ferramentas, mas sem abandonar a devida inclinação primordial àquele que deve ser o verdadeiro destinatário das políticas públicas: o cidadão, na qualidade de pessoa/integrante do povo com todas as suas necessidades sociais; não à figura do negociante, na qualidade de pessoa ou membro de conglomerado jurídico em sua busca por lucro, que é compatível com o sistema econômico vigente, mas não com a subjugação do instituto social das políticas públicas ao seu próprio interesse e serviço. Há uma subversão em curso a enxergar, compreender, reconhecer, rejeitar e rever. (SILVA; REIMBERG, 2022, p. 60).

As entrevistadas destacaram uma ampla gama de aspectos que deveriam ser priorizados para melhorar as condições de trabalho e saúde das(os) docentes. Entre os principais pontos mencionados, elas destacam a necessidade de aprimorar a avaliação e os sistemas de registro das políticas públicas, melhorias na carreira e no financiamento sustentável, além de políticas

de gênero que atendam às necessidades de uma categoria majoritariamente feminina. Destacaram ainda investimentos na formação e na qualificação docente, infraestrutura escolar adequada, redução da carga de trabalho e reserva de tempo para atividades extraclasse. Outros pontos incluem a promoção da qualidade de vida por meio do incentivo ao lazer e à cultura, redução de deslocamentos, diminuição do número de alunas(os) por turma, remuneração justa com benefícios como vale-transporte e alimentação, além da implementação de sistemas de saúde que contemplem cuidados com a saúde vocal, apoio psicológico, formação de coletivos e legislação compatível com a saúde da(o) trabalhadora(or) (SILVA; REIMBERG, 2022, p. 75-76).

O texto também aborda os impactos da pandemia de Covid-19 sobre o trabalho docente, destacando como ela revelou e intensificou problemas estruturais já existentes na educação. As dificuldades enfrentadas como a falta de recursos tecnológicos, jornadas de trabalho exaustivas e conflitos entre vida pessoal e profissional foram agravadas no período. A precarização do trabalho, a dependência de tecnologias e a exposição à hipervigilância digital também se tornaram mais evidentes. Assim, mesmo que a pandemia não tenha criado esses problemas, ela os escancarou (SILVA; REIMBERG, 2022, p. 87).

Conforme as entrevistadas, sem as iniciativas de pesquisadoras(es), sindicatos, universidades e outros agentes sociais, a busca por melhores condições de trabalho e de saúde para os profissionais da educação (por meio do acolhimento feito em grupos de docentes, pesquisas para entender a realidade do trabalho docente e programas para o cuidado vocal das(os) professoras(es), por exemplo) não teriam sido implementadas. Dessa forma, fica patente o abandono por parte do poder público da formulação e da execução de políticas públicas que atendam a essas(es) profissionais, situação que necessita de uma reversão urgente.

> O que vimos nas entrevistas foi que: se não fosse pelas iniciativas de pesquisadores/as, sindicatos, universidades e outros agentes que se articularam sob a lógica das demandas sociais, as ações de melhorias buscadas e implementadas (fundamentalmente de caráter local, como se revelou) não teriam sido gestadas. Isso aponta para um quadro preocupante que não tem outro nome senão o abandono do poder público no que diz respeito à formulação e implementação de políticas públicas voltadas à melhoria das condições de trabalho e saúde dos/as professores/as no país. Abandono esse que precisa ser urgentemente revertido. (SILVA; REIMBERG, 2022, p.103).

As propostas identificadas no relatório, fruto das entrevistas, têm como foco melhorar as condições de trabalho e saúde por meio de políticas de valorização efetivas, que incluam aumentos salariais, melhorias na carreira, jornadas adequadas e redução do número de alunos por sala. Também se destaca a necessidade de investimentos em infraestrutura escolar e recursos

didáticos, além de um apoio pedagógico mais robusto. O relatório conclui que, sem uma reversão significativa das políticas públicas em curso e a efetiva valorização das(os) professoras(es), os problemas persistirão, afetando não apenas as(os) docentes, mas também o desempenho e a formação das(os) alunas(os).

> Dentre as recomendações obtidas com a análise das entrevistas, a mais central e imediata defendida pelas participantes foi a da implementação, na prática, de políticas de valorização dos professores, algo que precisa imperiosamente passar a ter base na realidade, rompendo-se a ambiguidade entre as referidas políticas proclamadas e as reais/praticadas. Tal medida se mostrou central até porque toda a ampla lista de medidas clássicas aludida, como melhorias salariais e de carreira; jornadas adequadas; número de alunos por sala; melhorias na infraestrutura das escolas e incrementos nas condições de vida dos/as professores/as decorreriam naturalmente disso, ao passo que sua ausência denunciaria a própria desvalorização enquanto evidência inconteste. (SILVA; REIMBERG, 2022, p. 104).

2.1.1 Projetos de leis

A pesquisa que realizei retrata um panorama da realidade das condições de trabalho docente, à luz dos fatores que explorei no primeiro capítulo deste trabalho, com o apoio dos trabalhos de Manfré (2014), Oliveira (2006) e Santos (2020), os quais denunciaram as precárias condições de trabalho das(os) docentes antes mesmo da implementação do projeto da Fundacentro. Como “frutos” desse projeto citado e da mudança no governo federal em 2023 – e com a preocupação de detectar as reais condições do trabalho docente –, podemos citar duas políticas públicas implementadas em 2024. A primeira delas é a “Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares” (Lei nº 14.819), que busca integrar as áreas de educação, saúde e assistência social para promover a saúde mental e o bem-estar nas escolas de acordo com os objetivos a seguir

> Art. 2º São objetivos da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares: I – promover a saúde mental da comunidade escolar; II – garantir aos integrantes da comunidade escolar o acesso à atenção psicossocial; III – promover a intersetorialidade entre os serviços educacionais, de saúde e de assistência social para a garantia da atenção psicossocial; IV – informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância de cuidados psicossociais na comunidade escolar; V – promover a formação continuada de gestores e de profissionais das áreas de educação, de saúde e de assistência social no tema da saúde mental; VI – promover atendimento, ações e palestras direcionadas à eliminação da violência; e VII – divulgar informações cientificamente verificadas e esclarecer informações incorretas relativas à saúde mental. (BRASIL, 2024).

A lei define como comunidade escolar alunas(os), professoras(es), pais, responsáveis e profissionais que atuam nas escolas. Seus objetivos incluem garantir atenção psicossocial, prevenir a violência e informar a sociedade sobre a importância da saúde mental. A execução dessa iniciativa envolve uma articulação com programas como o Programa Saúde na Escola (PSE) e a rede de atenção psicossocial, com diretrizes como respeito à diversidade e cidadania.

> Art. 4º A execução da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares dar-se-á em articulação com o Programa Saúde na Escola (PSE), o modelo de assistência em saúde mental, o Sistema Único de Assistência Social e a rede de atenção psicossocial, e sua governança ficará a cargo dos Grupos de Trabalho Intersetoriais do PSE, que serão responsáveis pelo desenvolvimento das ações nos territórios, com a participação obrigatória de representantes da área da saúde e da comunidade escolar. (BRASIL, 2024).

A segunda política pública, “Diretrizes para a valorização dos profissionais da educação básica pública” (Lei nº 14.817), visa valorizar os profissionais da educação básica pública por meio de medidas como planos de carreira que asseguram progressão funcional com base em titulação, formação continuada e avaliação de desempenho

> Art. 3º A valorização dos profissionais da educação escolar básica pública contemplará: I – planos de carreira que estimulem o desempenho e o desenvolvimento profissionais em benefício da qualidade da educação escolar; II – formação continuada que promova a permanente atualização dos profissionais; III – condições de trabalho que favoreçam o sucesso do processo educativo, assegurando o respeito à dignidade profissional e pessoal dos educadores. (BRASIL, 2024).

A lei também estabelece a formação permanente, com licenciamento remunerado e acesso a cursos de profissionalização, incluindo pós-graduação. Além disso, garante condições de trabalho adequadas, como número de aluna(os) por turma, recursos pedagógicos e ambientes salubres e seguros. A remuneração é ajustada para garantir um piso salarial atrativo, com progressão salarial estimulante, e a jornada de trabalho é definida em até 40 horas semanais, incluindo tempo para planejamento e avaliação. Essas diretrizes buscam melhorar tanto as condições de trabalho das(os) educadoras(es) quanto a qualidade do ensino nas escolas públicas.

> IV – Incentivos à dedicação exclusiva à mesma rede de ensino, preferencialmente à mesma escola; V – piso remuneratório da carreira definido e atualizado em conformidade com o piso salarial profissional nacional estabelecido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal; VI – fixação dos valores de piso e teto de remuneração na carreira de modo a assegurar: a) um valor de piso que atraia bons profissionais para a carreira; b) uma progressão estimulante, do ponto de vista pecuniário, a cada patamar da carreira; VII – composição da remuneração que

> assegure a prevalência proporcional da retribuição pecuniária ao cargo ou emprego em relação à retribuição das vantagens; VIII – consideração das especificidades pedagógicas da carreira e das características físicas e geoeconômicas das redes de ensino, na definição: a) dos adicionais que vierem a ser previstos, para contemplar modificações no perfil do profissional ou alterações nas condições normais de exercício do cargo ou emprego, especialmente a titulação decorrente de formação adicional não considerada na organização básica da carreira, e o exercício em condições que possam comprometer a saúde do profissional ou em estabelecimentos localizados em áreas de reconhecidos índices de violência; b) das gratificações que vierem a ser previstas, para contemplar o exercício de atribuições que extrapolem aquelas relativas ao cargo ou emprego para o qual o profissional prestou concurso ou que caracterizem condições especiais de exercício, especialmente o exercício de funções de gestão ou coordenação pedagógica nas unidades escolares e o exercício em classes especiais ou em escolas de difícil acesso; IX – jornada de trabalho de até 40 (quarenta) horas semanais, da qual, no caso da regência de classe, parte será reservada a estudos, planejamento e avaliação, nos termos da legislação específica e de acordo com a proposta pedagógica da escola; X – férias anuais para os profissionais em regência de classe e para os demais profissionais da educação escolar básica pública. (BRASIL, 2024).

As leis e o projeto da Fundacentro mencionados desempenham um papel crucial na luta pela promoção de uma educação mais qualificada e inclusiva no Brasil. A implementação das leis garante direitos fundamentais aos profissionais da educação e contribui não apenas para o aprimoramento do ambiente educacional, mas também para a manutenção da qualidade de ensino, o que impacta diretamente na aprendizagem dos alunos. Precisamos avaliar quais serão os impactos da aplicação dessas iniciativas a longo prazo. Pois é fundamental para um sistema educacional que as(os) profissionais, devidamente valorizadas(os) e apoiadas(os), tenham a oportunidade de se dedicar ao processo de ensino-aprendizagem com mais segurança e qualidade.

Além disso, neste momento, está em discussão na Câmara dos Deputados o fim da escala de trabalho 6x1. O projeto proposto pela deputada Erika Hilton conseguiu 171 assinaturas para apresentar a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que prevê jornada de trabalho de quatro dias por semana e três de descanso. Outra proposta, do deputado Reginaldo Lopes (PEC 221/19), visa reduzir de 44 para 36 horas a jornada de trabalho semanal – essa redução demoraria até dez anos para se concretizar, segundo ele. Deputadas e deputados comentaram suas opiniões sobre as propostas:

> O deputado Chico Alencar (Psol-RJ) afirmou que a escala 6x1, no século 21, é muito pesada, injusta e explorativa. "A vida não é só o exercício pesado, cotidiano e necessário do trabalho – que tem que ser remunerado condignamente –, mas também o lazer, a cultura, o descanso", disse. Para a deputada Jandira Feghali (PCdoB-RJ), a jornada 6x1 já não é mais aceita pelos trabalhadores brasileiros. "[A redução da jornada] evita o esgotamento dos trabalhadores e gera mais emprego para outras mulheres e homens deste país", disse. Para o deputado Zé Trovão (PL-SC), é preciso pensar no impacto que

> isso traria para o Brasil, para quem produz e quem gera emprego. "É a turminha da 'lacrolândia'! São os meninos e as meninas que querem fazer bonito para os seus eleitores e ouvintes, e isso vai destruindo o Brasil", disse. O deputado Mauricio Marcon (Podemos-RS) defendeu que cada pessoa tenha liberdade para trabalhar o quanto quiser e não ficar presa em um sistema de 1940, ao citar a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). "Eu poderia apresentar uma PEC determinando que o Governo tem que colocar R$ 1 milhão na conta de cada trabalhador. Apresentar coisas que não deram certo em lugar nenhum do mundo não passa de proselitismo político", disse, ao falar sobre exemplos em países com população menor. Já o deputado General Girão (PL-RN) afirmou que a solução não deve vir por alteração legal, mas por negociação entre empregador e empregado. (MIRANDA, 2024).

Por mais que exista um grande debate sobre a aprovação ou não da proposta, a redução na carga horária de trabalho possibilitaria o tempo de descanso que as(os) trabalhadoras(es) necessitam, além do tempo de lazer e de qualidade de vida com suas e seus familiares, amigas/amigos etc. O vice-presidente da República, Geraldo Alckmin, afirmou que essa diminuição da carga horária de trabalho é uma "tendência no mundo inteiro" devido ao avanço tecnológico e que "cabe à sociedade e ao Congresso debater o tema" (MIRANDA, 2024).

2.2 Ações e projetos no âmbito estadual

Além das políticas implementadas em nível nacional, pesquisei as iniciativas do governo do Estado de Goiás, da cidade de Goiânia e da Universidade Federal de Goiás, que é o contexto em que estou desenvolvendo esta pesquisa. A análise dessas medidas locais permitirá uma compreensão mais detalhada das ações regionais propostas. No Estado de Goiás, a Assembleia Legislativa de Goiás (Alego) aprovou, por unanimidade em 2024, a reestruturação do plano de carreira dos servidores da educação estadual. O reajuste salarial para os professores das categorias P3 e P4 resultou em mudanças nas gratificações e bônus, aproximando suas remunerações das categorias iniciais nas carreiras P1 e P2.

> O reajuste salarial dos professores da categoria P3 e P4 sofreu mudanças na gratificação e bônus salariais e passarão a receber remuneração próxima a profissionais em início de carreira, das categorias P1 e P2. Conforme o novo plano de carreira, professores da categoria P3 receberão reajuste de 9,59% e da categoria P4, de 10,45%. Desse modo, o salário base dos P3 passara de R$ 4.624,78 para R$ 5.068,23, e dos P4 de R$ 4.297,40 para 5.442,31. Já as gratificações de regência aumentarão de R$ 1. 111,54 para R$ 2.000,00, e a gratificação da Coordenação Pedagógica de R$ 700,00 para R$ 1.260,00. (CARDOSO, 2024).

No entanto, é importante ressaltar as críticas de opositoras(es), como é o caso da deputada estadual Bia Lima e do deputado estadual Mauro Rubem. O novo plano, para ambos, desconsidera a formação e o tempo de serviço das(os) professoras(es), além de promover a

retirada de benefícios como quinquênios, aposentadoria especial e licença-prêmio. O que ele estabelece é salários próximos para quem começa na carreira e para quem está se aposentando.

> A oposição não se mostrou favorável aos itens da matéria. A deputada Bia de Lima (PT) criticou os valores propostos no texto. “A questão que nós estamos tratando é para que tenha uma tabela que respeite a formação, uma tabela que respeite o tempo de serviço, sem uma tabela que respeite isso, a referência para o nível 1, o nível 2, sem a condição de garantir, lá na lei, um percentual entre uma classe e outra, sem isso não se pode chamar esse projeto de plano de carreira” ressaltou. O deputado estadual Mauro Rubem (PT) enfatizou o que apontou como desproporcionalidade na progressão das remunerações básicas. “O governo mandou para essa Casa um plano de carreira que metade das alterações era retirando direitos que já estavam e com argumentação de fazer com que a gestão funcione. O que nós estamos aprovando aqui é o fim do plano de carreira da educação. O que está se estabelecendo é um salário igual para quem começa na carreira e para quem aposenta. É o mesmo vencimento contratado”, explanou. (CARDOSO, 2024).

Há ainda o “Programa Ouvir e Acolher”, de 2024, implementado pelo governo de Goiás em parceria com o Instituto Hortense, que oferece “suporte emocional” para alunas(os) e professoras(es) da rede estadual, especialmente após os impactos da pandemia de Covid-19. Lançado em Goianésia, o programa já abrangeu 925 escolas da rede estadual, com ações como palestras, rodas de conversa e atendimentos psicológicos. Os resultados, segundo a Secretaria de Estado da Educação (Seduc-GO) e o Instituto Hortense, mostram uma redução de conflitos escolares e comportamentos de risco, além de melhorias nas habilidades socioemocionais dos alunos. Ainda segundo essas fontes oficiais, a iniciativa também se destaca pelo fortalecimento da saúde mental no ambiente escolar. A continuação e a ampliação do programa, conforme a Seduc-GO e o Instituto Hortense, visam consolidar esses avanços e garantir o bem-estar da comunidade escolar (MASCARENHAS, s.d.).

> O Programa Ouvir e Acolher segue sendo uma referência nacional no cuidado com a saúde mental nas escolas públicas e pretende continuar ampliando sua atuação. A união entre assistência social e psicologia escolar tem gerado impactos significativos, fortalecendo a convivência e o desenvolvimento emocional de toda a comunidade escolar. (MASCARENHAS, s.d.).

Uma pesquisa conduzida, também em 2024, pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO), em parceria com o Instituto Ânima, revelou que a comunicação entre pais, professores e alunos fortalece a saúde mental das(os) estudantes e as(os) ajuda a construir um propósito de vida escolar. A pesquisa também destaca a importância de um ambiente escolar

seguro e acolhedor, além de ressaltar que professoras(es) bem preparadas(os) para lidar com questões emocionais são essenciais para o bem-estar e desenvolvimento das(os) alunas(os).

> Para atender a demanda, o instituto Ânima e a Seduc/go [sic] ofertam um programa de formação continuada para professores por meio de cursos de aperfeiçoamento e de cursos de especialização em educação contemporânea. Eles dão ênfase em competências que associam o desenvolvimento pedagógico e socioambiental dos professores cursistas de maneira a contribuir para o bem-estar do coletivo escolar. (SOUSA, 2024).

A Seduc-GO oferece programas de formação para docentes com ênfase em competências socioemocionais desde 2023, como cursos de Educação Contemporânea com foco em Projeto de Vida e Tecnologias Digitais, além de especializações em Coordenação Pedagógica para coordenadores. Essas formações visam aprimorar, conforme a Seduc-GO, as competências pedagógicas e socioemocionais das(os) docentes.

Outra iniciativa é o projeto de lei nº 605/23, da deputada Bia de Lima, que visa criar uma “Política de Proteção e Assistência à Saúde Mental dos Profissionais da Educação em Goiás”. O projeto foi aprovado pelo plenário da Assembleia Legislativa de Goiás e propõe campanhas de conscientização sobre a importância da saúde mental das(os) educadores, além da disponibilização de atendimento psicológico e psiquiátrico gratuito nas escolas. A ideia é que profissionais de psicologia e psiquiatria estejam disponíveis para apoiar os educadores que necessitem de ajuda, considerando os riscos à saúde mental enfrentados por essa categoria profissional devido ao estresse, ao excesso de trabalho e à violência nas escolas. O objetivo é proporcionar um ambiente mais saudável e seguro para os profissionais da educação.

> De acordo com a proposta, o Poder Executivo deverá promover campanhas de conscientização sobre a importância da saúde mental dos profissionais da educação e estimular a busca por ajuda psicológica e psiquiátrica, com a disponibilização de atendimento especializado e gratuito. Como umas da justificativas do projeto, a deputada solicita: “As escolas da rede pública estadual de educação deverão contar com profissionais de psicologia e psiquiatria para atender profissionais da rede, quando necessário”, bem como o Estado deverá assegurar o acesso gratuito dos ´profissionais da educação a tratamento psicológico e psiquiátrico em casos de transtornos relacionados ao trabalho. Segundo a deputada, professores e administrativos da educação estão expostos a diversos fatores de risco que podem prejudicar a saúde mental, como o excesso de trabalho, o estresse, a pressão por resultados, a violência nas escolas, dentre outros. (CARDOSO, 2023).

O governo de Goiás mantém ainda o Programa de Acolhimento ao Servidor (PAS), criado em 2020, que oferece atendimento psicológico gratuito on-line, desde o início da pandemia de Covid-19, às(aos) servidoras(es) estaduais. O objetivo é proporcionar apoio

emocional e psicológico de curta duração, com foco em acolhimento e orientação. As sessões priorizam escuta ativa e estratégias de enfrentamento para lidar com desafios emocionais e psicológicos no ambiente de trabalho ou na vida pessoal.

> O PAS consiste na oferta de atendimento psicológico on-line, direcionado às servidores do poder Executivo do Estado de Goiás, buscando, através de acolhimento de curta duração, proporcionar apoio psicológico e orientações. O acolhimento psicológico oferecido tem caráter breve e focal, com cerca de cinco sessões. O objetivo é promover um momento de escuta empática e apoio emocional, oferendo orientações e favorecendo o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento de momentos de dificuldades. O foco não precisa ser, necessariamente, problemas relacionados ao trabalho, mas qualquer necessidade emocional do servidor (GOVERNO DE GOIÁS, s.d.).

Por fim, também no âmbito estadual, o projeto de lei nº 22279/24, do deputado Gustavo Sebba, propõe a criação do "Programa Escola do Professor", voltado ao bem-estar, à saúde e à valorização das(os) profissionais da educação de Goiás. A iniciativa busca promover a saúde mental e física por meio de atividades como workshops sobre saúde mental, exercícios físicos e campanhas de prevenção. O programa inclui capacitações em temas como autocuidado e gestão do estresse, visando melhorar a qualidade do ensino e as relações dentro das escolas. Na justificativa do projeto, o argumento é que professoras(es) saudáveis e valorizadas(os) criam um ambiente escolar mais positivo, o que contribui para o aprendizado dos estudantes e para a sustentabilidade da educação pública, reduzindo o absenteísmo e aumentando a motivação das(os) educadoras(es).

> "Os professores são peças-chave no processo educativo e desempenham um papel fundamental na sociedade. No entanto muitos enfrentam altos níveis de estresse, sobrecarga de trabalho e falta de recursos adequados. A valorização desses profissionais é essencial para garantir um ambiente escolar saudável e produtivo, que reflita diretamente na qualidade do ensino" frisa o autor da proposta. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE GOIÁS, 2024).

Os projetos estaduais e os projetos de lei mencionados têm foco no atendimento psicológico das(os) docentes e das(dos) estudantes. É louvável a ação do Programa Ouvir e Acolher, por exemplo, que propõe um maior diálogo entre a comunidade escolar e uma troca de experiências. Porém, somente essas ações (projetos e projetos de lei citados) são suficientes para diminuir o crescente números de docentes afastadas(os) por questões de saúde mental? Não foram tomadas iniciativas para o incentivo ao lazer e a diminuição da carga horária de trabalho, por exemplo.

> Dados da secretaria de Estado da Administração (Sead), obtidos através da Secretaria Estadual de Educação (Seduc) a pedido do Jornal Opção, mostram

> que o adoecimento mental dos servidores da rede estadual de ensino está em ser maior nível desde 2015. Em 2023, foram 2.963 pedidos de afastamento concedidos por questões ligadas a transtornos mentais e comportamentais, e 1.405 servidores afastados, o que indica reincidência nas demandas de licença por questões de saúde mental. O levantamento feito mostra que, em 2022, foram 2.545 licenças concedidas. No ano anterior, ainda no contexto da pandemia da Covid-19, foram 1.978 afastamentos por questões ligadas a transtornos mentais e comportamentais. Em 2020, durante o auge do isolamento social imposto pela emergência sanitária, foram 1.380 licenças dessa natureza. (ANDRADE, 2024)

2.3 - Ações e projetos no âmbito municipal

Já no âmbito municipal, há vários projetos de lei sobre esse tema que ainda não foram aprovados ou foram rejeitados. Entre eles, o projeto de lei nº 433/2023, de autoria da vereadora Sabrina Garcez, que estabelece a "Política Municipal de Atenção à Saúde Mental nas Comunidades Escolares em Goiânia". A proposta visa integrar as áreas de educação, saúde e assistência social para promover o cuidado com a saúde mental de estudantes, educadores, pais e responsáveis. O objetivo é desenvolver ações de promoção, prevenção e atenção psicossocial, além de capacitar continuamente gestores e profissionais de educação, para criar um ambiente escolar acolhedor, reduzir transtornos como ansiedade e depressão e promover um espaço seguro para que as(os) alunos(as) possam expressar suas preocupações. O projeto, aprovado em primeira votação, ainda precisa passar por mais etapas legislativas até ser submetido à sanção ou ao veto do chefe do Executivo Municipal.

> Sabrina Garcez identificou a necessidade de criar a política para conscientizar sobre a saúde mental nas escolas, ambientes cruciais para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. "Nosso objetivo principal é desenvolver ações de promoção, prevenção e atenção psicossocial para estudantes, educadores, pais e responsáveis pelos alunos, pois precisamos cuidar da saúde mental de todos aqueles envolvidos na formação das nossas crianças", explica Sabrina Garcez. A propositura visa integrar serviços educacionais, de saúde e assistência social para promover a saúde mental na comunidade escolar. Além disso, buscar formar continuamente gestores e profissionais e oferecer atendimento psicossocial e ações educativas. (EXPRESSO 360, 2024).

De autoria da vereadora Aava Santiago, três projetos de lei foram apresentados na Câmara Municipal, voltados para a saúde mental dos trabalhadores da saúde, da educação e da segurança pública em Goiânia. As propostas incluíam programas como "Educadamente" (para educadores), "Seguramente" (para trabalhadores da segurança pública) e "Saudavelmente" (para profissionais da saúde). O objetivo era estabelecer parcerias entre a prefeitura e instituições de ensino superior para oferecer apoio psicológico aos profissionais dessas áreas, que frequentemente enfrentam altos níveis de estresse. Embora os dois primeiros projetos

(“Educadamente” e “Seguramente”) tenham sido vetados pelo prefeito Rogério Cruz sob a alegação que implicavam altos custos, o projeto "Saudavelmente" foi aprovado. O projeto busca criar uma rede de suporte para os trabalhadores, reconhecendo a sobrecarga que enfrentam, o que ficou patente especialmente durante a pandemia. Mas concluo que evidentemente, por meio do diagnóstico que realizei ao longo deste trabalho, não são somente os trabalhadores da saúde que precisam desse tipo de apoio. Desse modo, Goiânia necessita de uma grande reformulação em suas políticas de atenção às(aos) docentes.

> As respectivas áreas contempladas são segmentos que possuem profissionais que são vulnerabilizados em decorrência dos trabalhos que exercem[...] “O principal objetivo do Saudavelmente (e de todos outros projetos) é criar uma rede de suporte para que essas trabalhadoras e trabalhadores possam exercer suas funções com mais segurança, tendo a própria integridade resguardada. Estamos falando de profissões de muito estresse porque lidam com a vida das pessoas – indivíduos que estão com dor, doentes, famílias em situação de perigo. Por outro lado se tem uma rede de saúde municipal com problemas crônicos que afetam os profissionais que estão no atendimento. (SOARES. 2024).

2.4 - Ações e projetos no âmbito da Universidade Federal de Goiás

Para concluir este capítulo sobre políticas públicas e ações institucionais voltadas ao bem-estar da comunidade docente, destaco o Programa Saudavelmente, da Universidade Federal de Goiás (UFG), implementado em 2009. Coordenado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), ele é centrado no suporte à saúde mental de estudantes, docentes e técnicos administrativos, especialmente aqueles em vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de reduzir a evasão e melhorar a qualidade de vida acadêmica. O Saudavelmente atua em dois eixos principais: “Assistência em Saúde Mental”, que abrange escuta inicial, triagem, psicoterapia breve e encaminhamentos adequados, e “Promoção da Saúde”, que realiza campanhas educativas, intervenções nas unidades acadêmicas e parcerias para fortalecimento da rede de suporte. A equipe multidisciplinar inclui médicos, assistentes sociais, psicólogos, arteterapeutas e musicoterapeutas, que oferecem atendimentos individuais, em grupo e acompanhamento familiar. O programa trabalha com sessões estruturadas, grupos terapêuticos e acompanhamento psiquiátrico, priorizando casos leves e moderados conforme critérios de gravidade e renda.[11]

> O Programa Saudavelmente consiste em vários projetos de assistência, de prevenção e capacitação na área de saúde mental (incluindo projetos referentes à dependência química). Desenvolve ações de assistência e prevenção na área

[11] Mais informações sobre o programa em: https://prae.ufg.br/p/programa-saudavelmente?atr=pt-BR&locale=pt-BR

> de saúde mental, incluindo dependência química. É dirigido a estudantes, docentes e técnico-administrativos da UFG. A equipe deste programa é multidisciplinar composta por médico, assistente social, psicólogo, arteterapeuta e musicoterapeuta, que realizam atendimentos individuais, em grupo e acompanhamento familiar. O Programa é coordenado pela PROCOM. (UFG, 2010).

Todavia, infelizmente, o Saudavelmente não consegue atender todos os pedidos de auxílio. Neste ano de 2024, tivemos perdas devastadoras na Faculdade de Filosofia (FAFIL) da UFG, em que ambas as vítimas buscaram atendimento no programa, mas não obtiveram sucesso. Deixo aqui minha homenagem às colegas Bruna Aparecida Gonçalves dos Santos e Susanne Tavares Alves (*in memoriam*) e reforço a necessidade de se ampliar o Saudavelmente para que toda a comunidade da universidade consiga ser acolhida por essa iniciativa tão necessária quando precisar.

Ainda na UFG, mas referindo-se especificamente ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação (CEPAE), é importante mencionar o projeto "Psicologia Escolar no CEPAE", que tem como objetivo contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano na escola, atuando com toda a comunidade escolar (alunas(os), professoras(es), servidoras(es) e familiares). As(os) psicólogas(os) realizam ações como rodas de conversa, orientação profissional, projetos de transição escolar, acolhimento a novatas(os) e apoio às(aos) alunas(os) em retenção. Esse trabalho não envolve psicoterapia, mas concentra-se na melhoria das relações e dos ambientes educacionais. A instituição conta com psicólogas(os) desde a década de 1970, sendo um dos serviços de psicologia mais antigos de Goiânia.

> Psicologia Escolar no CEPAE. O que faz um psicólogo na escola? A Psicologia Escolar é uma especialização direcionada a contextos educativos e tem como objetivo contribuir com o processo de ensino aprendizagem e com o desenvolvimento humano na escola. Este psicólogo trabalha com toda a comunidade escolar (alunos, professores, servidores, família) de forma coletiva ou individual (CRP09, 2018). Este profissional não faz atendimento psicoterápico dentro da escola. Procura trabalhar as relações e ambientes de aprendizagem para auxiliar a melhoria dos processos educativos e a qualidade de vida na escola. (CEPAE-UFG, s.d.).

Por fim, destaco o projeto da Diretoria de Atenção à Saúde dos Servidores da UFG. O "Café com Cuidado", segundo a autora e diretora da iniciativa, Galba Cristina B. F. Scartezini, é uma atividade voltada para a promoção de saúde mental das(os) servidoras(es) da instituição, com o foco no compartilhamento de experiências visando o fortalecimento da comunidade.

> O "Café com Cuidado" é uma atividade voltada à promoção da saúde mental e será realizada em formato de rodas de conversa, conduzidas pela psiquiatra

> Manuella Rodrigues de Almeida Lima e pela psicóloga Damaris Nunes de Lima Rocha Morais. A cada encontro, teremos a oportunidade de compartilhar experiências de vida, discutir questões de interesse comum, e fortalecer redes de apoio e solidariedade, sempre com a presença de um cafezinho para acompanhar. Os encontros ocorrerão mensalmente, sem uma sequência temática rígida, permitindo que cada participante contribua e usufrua da maneira que melhor se adeque às suas necessidades e interesses. Todos os servidores estão convidados a participar de quantos encontros desejarem. As inscrições estão abertas e podem ser realizadas pelo SIGRH. (SCARTEZINI, 2024).

A pesquisa que realizei acerca das políticas públicas existentes para o apoio da saúde das(os) docentes me foi fundamental para entender o que precisa ser melhorado e as iniciativas que de fato oferecem algo concreto nesse campo e devem ser enaltecidas e preservadas. Existe uma necessidade de se atentar ao tempo de lazer e descanso das(dos) docentes. A docência é um trabalho que demanda um tempo extrassala de planejamento de atividades e correções de atividades, ou orientações de estudantes. A redução de jornada de trabalho semanal possibilitaria mais tempo para as(os) professoras(es) se planejarem e ainda desfrutarem de descanso. Destaco em especial as iniciativas da UFG, o Saudavelmente, a Psicologia Escolar e o Café com Cuidado, que visam tratar o que Han (2017) chama de cansaço em comum, denominando-o de fermento da revolução. “O fermento da revolução é, porém, a dor sentida em comum” (HAN, 2017, p. 18).

A dor sentida em comum nas conversas, nos atendimentos que esses programas proporcionam pode ser fundamental, a meu ver, para o fortalecimento da comunidade docente e discente na instituição. Porém, também é necessário discorrer neste trabalho acerca do que nós, como alunas(os) e professoras(es), podemos fazer, seja no nosso cotidiano, seja nas nossas salas de aula, para melhorar nossa saúde e a das pessoas à nossa volta. Nesse sentido, tratarei no próximo capítulo de temas como acolhimento e criação de uma comunidade, de uma perspectiva que nos leve a pensar uma ética do cuidado, tanto no cuidado de si quanto no cuidado do outro.

CAPÍTULO III
O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA ÉTICA DO CUIDADO

Exploramos neste trabalho, até o momento, um diagnóstico das reais condições de trabalho docente, os desafios desta jornada e algumas ações governamentais. Porém, este último capítulo visa entender como o cuidado pode ser uma possível forma de mitigar os mal-estares enfrentados diariamente na vida das(os) professores. E tal proposta surge para entendermos como podemos criar nas instituições escolares uma comunidade que esteja preocupada com o cuidado nas inter-relações. Discuto aqui uma possibilidade de intervenção para esse tipo de situação. E, além disso, apresento uma proposta de ensino de Filosofia que tenha, como metodologia principal, o diálogo, o acolhimento e o cuidado.

3.1 – Ética do cuidado

Primeiramente, explicarei sobre qual concepção de ética do cuidado estou me baseando para a construção deste capítulo. Hilana Cristina Rocha Setúbal faz uma análise sobre as(os) três grandes expoentes da ética do cuidado, a saber Leonardo Boff, Carol Gillian e a autora em que me aprofundarei neste trabalho, Nel Noddings. Segundo Setúbal (2009),

> O cuidado, conjuntamente com a ética, é responsável pela construção do homem, do seu caráter e de seus valores. Diz-se que um sujeito não tem cuidado nem ética, por exemplo, quando seus valores são egoístas e individualistas ao ponto de suas vontades e necessidades se tornarem mais importantes do que as dos demais humanos e de todos os seres vivos. Muitas vezes a falta de ética e de cuidado nem é percebida por quem pratica ações injustas, talvez pelo hábito de praticá-las desde a infância, caracterizando-o como descuidado; outras vezes, embora seja percebida, ela é praticada, configurando aí um caso de cinismo, egoísmo e irresponsabilidade. De acordo com Boff, para sentirmos o que há em nós necessitamos do nosso semelhante. Nós humanos, nos conhecemos e nós reconhecemos através do outro – se sou disciplinado, só poderei conhecer minha disciplina pelo convívio com as pessoas. Isso faz lembrar o exercício das virtudes em Aristóteles, o qual é feito por meio das verdadeiras relações de amizade. O convívio e a troca possibilitam a lucidez das nossas virtudes e dos nossos erros e desvios. Com esse entendimento atestamos que quanto mais nos relacionamos com os outros mais nos conhecemos e menos nos enganamos. (SETÚBAL, 2009, p. 16).

Segundo essa análise, somos formados enquanto seres éticos pelo cuidado e, para isso, precisamos de nossas(os) semelhantes. Porém, esse cuidado formativo emerge após uma reflexão de “por que cuidar?”. A filósofa da educação Nel Noddings (1984) afirma em seu livro

C*aring: A feminine approach to ethics and moral education* que “Como seres humanos, queremos cuidar e ser cuidados” (NODDINGS,1984, p.7). Segundo ela, existe uma distinção entre o cuidado natural e o cuidado ético. O cuidado natural é um ato espontâneo e afetivo, que ocorre de maneira instintiva, como no caso de uma mãe cuidando de seu filho. Já o cuidado ético é um cuidado que vai além do instinto, é resultado de uma escolha consciente de se engajar no cuidado com o outro, e está ligado ao reconhecimento da responsabilidade e da necessidade do outro. Ao cuidar e ser cuidado, as pessoas constroem o que ela chama de "ideal ético", uma prática baseada em valores de respeito, compaixão e empatia (NODDINGS,1984, p. 80). De acordo com Noddings (1984), o cuidado é dividido entre quem cuida e quem é cuidado. Quem cuida precisa ver em no outro uma possibilidade de ação para a promoção do bem-estar. Assim, por meio dessa relação de cuidado, alcançamos nosso próprio “eu ético” e moral.

> Quando vemos a realidade do outro como uma possibilidade para nós, devemos agir para eliminar o intolerável, reduzir a dor, preencher a necessidade, atualizar o sonho. Quando estou nesse tipo de relacionamento com outro, quando a realidade do outro se torna uma possibilidade real para mim, eu cuido. Se o cuidado é sustentado, se dura o suficiente para ser transmitido ao outro, se se torna visível no mundo, depende de eu sustentar o relacionamento ou, pelo menos, agir com preocupação pela minha própria ética como se fosse sustentado. [...] Quando dizemos de alguém, "Ele se importa apenas com ele mesmo," queremos dizer que, em nosso sentido mais profundo, ele não se importa nem um pouco. Ele tem apenas um senso desse eu físico - do que lhe dá dor e prazer. Tudo o que ele vê nos outros é pré-selecionado em relação às suas próprias necessidades e desejos. Ele não vê a realidade do outro como uma possibilidade para si mesmo, mas apenas como uma instância do que ele já determinou como eu ou não-eu. (NODDINGS,1984, p.14-15).

Quem cuida precisa estar aberto e receptivo às necessidades, aos desejos e sentimentos de quem é cuidado, demonstrando empatia e interesse genuínos. Para Noddings, o ato de cuidar envolve uma atenção concentrada no outro, ouvindo-o e compreendendo-o em sua totalidade, sem julgamentos. Cuidar exige ação, estar presente, não basta apenas reconhecer as necessidades do outro e não agir para com ela(ele).

> Quando cuido, quando recebo o outro da maneira que temos discutido, há mais do que sentimento; há também uma mudança motivacional. Minha energia motriz flui em direção ao outro e talvez, embora não necessariamente, em direção aos seus fins. Eu não abro mão de mim mesmo; não posso me desculpar pelo que faço. Mas permito que minha energia motriz seja compartilhada; coloco-a a serviço do outro. É claro que minha vulnerabilidade é potencialmente aumentada quando me importo, pois posso ser ferido pelo outro, assim como por mim mesmo. Mas minha força e esperança também aumentam, pois se eu estiver enfraquecido, esse outro, que é parte de mim, pode permanecer forte e insistente. (NODDINGS,1984, p. 33).

Já quem é cuidado também direciona suas ações éticas para com quem cuida – ela(e) precisa, antes de tudo, reconhecer e permitir o cuidado, criando uma relação de reciprocidade, mesmo que implícita. Caso isso não aconteça, existe a chance de quem cuida não manter essa ação para com quem é cuidado. Porém, para Noddings (1984), é possível que um "heroísmo ético" permita que quem cuide continue cuidando mesmo sem uma resposta ou agradecimento de quem é cuidado. Assim, embora não se espere que quem é cuidado retribua no mesmo momento ou de forma igual, a relação de cuidado é fortalecida quando há reconhecimento e, eventualmente, reciprocidade (NODDINGS,1984, p. 78).

As ações de cuidado, conforme delineadas por Nel Noddings, implicam transformações significativas nas pessoas envolvidas, tanto em quem cuida quanto em quem é cuidado. No caso de quem cuida, o ato de escolher cuidar do outro é um reflexo de uma reflexão ética, que exige a capacidade de reconhecer as necessidades e a humanidade do outro. Por outro lado, quem é cuidado também experimenta uma transformação importante, pois o ato de receber cuidado, quando é genuíno e responsável, pode levar a pessoa a uma sensação de acolhimento e dignidade. Isso pode incentivar o cuidado com o outro, criando uma dinâmica de reciprocidade, e um cuidado para com outras pessoas.

A obra de Noddings (1984) citada sugere uma ética feminina. Mas isto não implica a não participação de homens ou sua exclusão das relações de cuidado. Setúbal (2009), ao analisar passagens de Gillian, pioneira na abordagem de uma ética do cuidado feminina, e as contribuições de Noddings afirma que

> Para Gilligan e Noddings, a moralidade feminina respeita a dignidade e integridade do humano considerando suas particularidades e limites, busca a justiça e a igualdade a partir de análises do todo íntimo e social de cada pessoa, levando em consideração seus relacionamentos particulares, além de empenhar maior dedicação àqueles que estão ligados pela afeição. [...] Essa ética surge da manifestação do eu feminino para fora de si em busca de uma forma real de se fazer presente e participativo na vida do outro, com o intuito de cuidar e resguardar a integridade da vida humana. De acordo com Gilligan, para essa força protetora que emerge de dentro da mulher continuar viva e se ampliar ela necessita dos relacionamentos, da vida interligada e interdependente. Desta maneira, a ética do cuidado descobre a importância que os relacionamentos têm na propagação do bem-estar das pessoas, contribuindo grandemente para a diminuição da violência e da hostilidade nas relações humanas. É como se a "nova" ética viesse à tona para acordar os homens para a realidade do mundo, retirando eles da dormência e do isolamento. Trazendo-os, segundo Noddings, efetivamente para junto de suas relações particulares de maneira a torná-las profundas. A ética até então trabalhada pela maioria dos homens nega a sensibilidade e a ternura compartilhadas pelas pessoas íntimas em prol de uma vida equilibrada entre o sossego individual e a imparcialidade coletiva. (SETÚBAL, 2009, p. 67).

Passamos então de uma ética masculina tradicional para uma feminina, como dito por Setúbal (2009), e ela é essencial para as relações humanas porque reconhece a interdependência e a vulnerabilidade como aspectos centrais da existência, promove um engajamento ativo, baseado na reciprocidade e na valorização dos laços afetivos. A ética do cuidado oferece ferramentas para lidar com conflitos e desigualdades de maneira mais sensível e humana. Além disso, reconhece o papel fundamental das emoções e da empatia como guias para a ação moral. Porém, tanto homens como mulheres podem desempenhar esse cuidado em suas relações com as(os) outras(os). O feminino aqui dito se dá pela mudança para o cuidado e a moralidade para um olhar feminino, e esse cuidado pode ser desenvolvido por todas(os) e para todas(os).

Assim, basear as relações na ética do cuidado significa adotar uma postura que valoriza a empatia, o respeito e o compromisso genuíno com o bem-estar do outro, propõe um modelo relacional em que as emoções, os vínculos e a interdependência são centrais, levando em conta ainda as diferentes pessoas que existem e como o cuidado é único para cada ser e situação. E principalmente essa ética voltada para o cuidado vai contra a individualidade tão presente na sociedade capitalista atual, segundo Han (2021) bem a descreve.

3.1.1 – Cuidado de si

Me ocuparei agora do cuidado de si. A filósofa Tânia Aparecida Kuhnen, em sua tese de doutorado, explica as dimensões do cuidado. A respeito do cuidado de si, ela faz uma análise a partir de pensadores como Foucault, ao sustentar que o cuidado de si precisa antes de um cuidado coletivo.

> Quilici sustenta que em Foucault o cuidado de si não é uma prática existencial isolada. Ele depende de uma prática social, isto é, precisa ser estimulado, pois a pessoa não nasce para o cuidado e precisa ser acolhida para experienciá-lo e desenvolvê-lo. O cuidado de si depende de ser incitado para o despertar da inquietude fundamental mascarada por atividades rotineiras e o sujeito possa então estabelecer uma relação plena consigo mesmo. Além disso, para além da dimensão existencial para com o próprio self, o cuidado possui implicações práticas para as relações privadas e públicas, uma vez que prepara o indivíduo para as relações intersubjetivas e a atividade social e política. (KUHNEN, 2015, p.58)

Essa perspectiva amplia o conceito de cuidado de si para além de um exercício existencial individual, evidenciando suas implicações práticas para as relações interpessoais e para a vida em sociedade. O cuidado de si prepara as pessoas para as relações intersubjetivas,

favorecendo vínculos mais éticos e reflexivos, e também para a atividade social e política, ao fundamentar uma postura de responsabilidade e engajamento com o coletivo. Assim, a prática do cuidado de si não apenas transforma a relação consigo mesmo, mas também tem o potencial de impactar as dinâmicas privadas e públicas da vida em sociedade, promovendo uma convivência mais solidária e consciente. Conforme Kuhnen (2015) afirma: "Somente aquele que cuida de si mesmo é capaz de cuidar adequadamente dos outros" (KUHNEN, 2015, p. 59).

3.2 – Cuidado no ambiente escolar

Quando pensamos o cuidado no ambiente escolar, essa perspectiva assume uma relevância singular, pois seu papel no contexto escolar não se restringe à relação entre professoras(es) e alunas(os), mas permeia todos os âmbitos da comunidade escolar, reconhecendo o papel essencial de cada pessoa envolvida no processo educativo. A comunidade escolar deve ser entendida como um coletivo que inclui não apenas docentes e estudantes, mas também a coordenação pedagógica, as equipes de limpeza, os responsáveis pelas cantinas, os pais e responsáveis pelas(os) alunas(os), entre outros. Cada uma dessas pessoas e as relações entre elas são essenciais para consolidar um ambiente que valorize o cuidado e o bem-estar de todos.

A ética do cuidado propõe que a escola se organize como um espaço de acolhimento, o que implica que, além de ensinar conteúdos, ela deve se constituir em um espaço de convivência que forma cidadãs(ãos) capazes de construir uma sociedade baseada no respeito e na empatia. Para que tal ação tenha a chance de se concretizar, podemos citar um exemplo de projeto visto no capítulo dois deste trabalho que poderia ajudar nesta maior interação entre a comunidade escolar, o "Café com cuidado" iniciativa que se propõe a promover o diálogo, indicando um cuidado com a escuta e o acolhimento. A promoção de uma ética do cuidado, então, poderia ajudar a reduzir tensões e conflitos internos, criando um ambiente de trabalho mais harmonioso e colaborativo. E incentivaria, ainda, a corresponsabilidade na construção de um espaço educativo onde o bem-estar de todos é uma prioridade.

Mas devemos levar em consideração ainda qual seria o papel dos governos e das políticas públicas voltadas para a promoção do cuidado neste ambiente escolar. Ilze Zirbel (2016), em sua tese de doutorado, em que trata das dimensões do cuidado, afirma que

> Um governo pautado em uma teoria do cuidado deve implementar, pois, instituições e políticas públicas com o objetivo de auxiliar os indivíduos nos processos implicados para suprirem suas necessidades básicas e desenvolverem suas capacidades inatas, respeitando a vulnerabilidade e as dependências inevitáveis, afim de que possam viver uma vida sem dominação e sofrimento desnecessário, segundo seus planos de vida. De igual forma, tal governo deve assegurar certos bens públicos que os indivíduos não conseguem obter ou tem dificuldade de obter, como certos diretos e deveres que garantam a possibilidade de cuidar de si e de outros, assim como o suporte necessário às dependências inevitáveis da vida humana (infância, doenças e acidentes, velhice e deficiências) e as dependências derivadas (KITTAY, 1999, p. 29; FINEMAN, 2004, p. 35-36; ENGSTER, 2007, p.81). (ZIRBEL, 2016, p. 180).

Professoras(es) enfrentam frequentemente condições de trabalho desafiadoras, como sobrecarga de tarefas, falta de reconhecimento, baixos salários e, em muitos casos, instabilidade emocional decorrente dessas demandas. Nesse contexto, a garantia de suporte às dependências inevitáveis da vida como a autora cita seria essencial para aliviar as pressões sobre as(os) educadoras(es). A criação de políticas que assegurem bens públicos, como acesso universal à saúde mental, planos de carreira estruturados, infraestrutura escolar adequada e um ambiente laboral respeitoso, por exemplo, permitiria que as(os) professoras(es) cuidassem melhor de si mesmas(os) e, consequentemente, de suas(seus) alunas(os). A abordagem do cuidado enfatiza a importância de que os governos e instituições proporcionem autonomia e apoio, garantindo as condições necessárias para exercer a profissão sem a imposição de sofrimentos desnecessários ou relações opressoras que perpetuem o desgaste emocional e físico. E tais ações poderiam ser benéficas a toda a comunidade escolar, ao promover um ambiente mais leve e digno de trabalho.

Para Noddings (1984), as(os) docentes são agentes fundamentais para uma educação moral, e a ética do cuidado não é algo que se possa simplesmente ensinar por meio de palavras ou conceitos abstratos – ela deve ser vivida e incorporada nas práticas cotidianas. Para uma(um) professora(or), isso significa estabelecer relações genuínas e atenciosas com suas/seus estudantes, nas quais a preocupação pelo bem-estar deles se manifeste de maneira concreta e perceptível. Nesse processo, a(o) professora(or) também está conduzindo a educação moral de maneira prática. Ela(e) não está apenas ensinando conteúdos formais, como filosofia ou outra disciplina, mas também ajudando suas/seus alunas/os a desenvolverem um senso moral mais apurado, visando alcançar seu “eu ético”. Assim, o papel da(do) educadora(or) que escolhe ensinar por meio da ética do cuidado vai além de instruir, mas busca promover uma formação completa às(aos) cidadãs(ãos) mais conscientes, empáticas(os) e preparadas(os) para atuar em um mundo que necessita de mais cuidado e amor (NODDINGS, 1984, p. 179). Para tal, a(o)

docente pode fazer certas ações para promover o cuidado na sala de aula como conhecer cada aluna(o) como um ser único e ajustar suas práticas pedagógicas para respeitar os ritmos e necessidades de cada estudante, priorizando sempre o diálogo e a escuta ativa dentro e fora de sala de aula. Essa postura mostra às(aos) estudantes que elas(es) são valorizadas(os) não apenas como aprendizes, mas como pessoas.

Porém, tal proximidade com as(os) estudantes demanda mais tempo, realidade extremante difícil ao pensarmos a disciplina de Filosofia, que normalmente conta com apenas 50 minutos de aula semanal em cada turma. Se fosse proposta uma intervenção em que seria possível ter mais tempo com cada turma, as(os) docentes precisariam se dedicar a somente uma escola, mas como fazer isso sem que eles sejam prejudicados financeiramente? Noddings (1984) propõe uma mudança em certas práticas nas escolas em seu trabalho, visando à aplicação de uma educação moral com a participação de mães e pais e responsáveis pelas(os) estudantes ativamente em sua formação, promovendo um diálogo entre elas(es) e as(os) docentes. Além de propor que as(os) professoras(es) tenham mais tempo com as(os) estudantes, lecionando em uma turma de três a quatro anos para possibilitar a criação de laços entre ambas as partes. A autora também sugere a disposição das salas em círculos, pois as pessoas dentro deles podem ser entendidas como parte do ciclo social das(dos) discentes e das(dos) docentes e serem cuidadas.

> Não é meu propósito propor um plano para a reorganização completa das escolas, mas oferecerei uma sugestão ilustrativa da visão que temos tomado ao longo de nossa discussão. Em vez da ordem hierárquica usual, usaríamos a ideia de círculos e cadeias. Círculos definiriam conjuntos de relação real, e cadeias, como antes, descreveriam a relação formal, aqueles lugares a serem preenchidos eventualmente por pessoas pelas quais estamos preparados para cuidar, como fazemos agora com aqueles dentro de nossos círculos. (NODDINGS, 1984, p.199).

Por fim, a autora também cita o papel das regras e penalidades no ambiente escolar. Embora seja razoável estabelecer diretrizes gerais, como pontualidade, frequência e entrega de trabalhos, essas regras não devem ser impostas com penalidades. Em vez disso, o foco deve estar em compreender as razões por trás de possíveis infrações e oferecer ajuda quando necessário. Medidas punitivas, segundo Noddings (1984), dificultam o desenvolvimento da responsabilidade subjetiva e enviam mensagens equivocadas tanto sobre o valor do trabalho intelectual quanto sobre as relações humanas. Em vez de ensinar a seguir regras mecanicamente, o objetivo deve ser ajudar as(os) alunas(os) a compreendê-las e avaliá-las eticamente, distinguindo entre as que são justas, as que precisam ser reinterpretadas à luz do

cuidado e aquelas que devem ser rejeitadas por serem incompatíveis com essa ética. Pois a obediência cega não é garantia de moralidade, e o verdadeiro guia para um comportamento ético está na busca pelo encontro com o “outro” no cuidado (NODDINGS, 1984, p. 201).

3.3 – Proposta de ensino de Filosofia a partir da ética do cuidado

Noddings (1984) propõe um caminho interessante para uma educação baseada na ética do cuidado, que valorize as(os) estudantes como pessoas singulares. Nesse viés, bell hooks, em seu livro *Ensinado comunidade: uma pedagogia da esperança*, afirma que

> Quando somos professores e professoras e ensinamos com amor, combinando cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança, frequentemente somos capazes de entrar na sala de aula e ir direto ao cerne da questão. Isso significa ter clareza para saber o que fazer, em qualquer dia, a fim de criar o melhor clima para o aprendizado. Professores e professoras comprometidos, todos os dias, com o mesmo estilo de aula, que temem qualquer digressão do planejamento concreto, perdem a oportunidade de se engajar por inteiro no processo de aprendizagem. A probabilidade de terem uma sala de aula organizada, onde os estudantes obedecem a autoridade, é muito maior. A probabilidade de se sentirem satisfeitos porque apresentaram todo o conteúdo que queriam cobrir é muito maior. Ainda assim, estão perdendo a experiência mais potente que podemos oferecer a nossos estudantes: a oportunidade de se engajarem com totalidade e compaixão no aprendizado. (HOOKS, 2022, 145)

Ensinar com amor não se resume a um sentimento de afeto, mas envolve ação, responsabilidade e engajamento. Para hooks (2022), é fundamental que a(o) professora(or) reconheça a humanidade de cada aluna(o), respeitando suas vivências, identidades e histórias de vida. Isso significa criar um ambiente de aprendizado no qual as(os) estudantes se sintam valorizadas(os) e seguras(os) para participar, construindo comunidades de aprendizado colaborativas e inclusivas. Ensinar com amor exige também que a(o) professora(or) esteja disposto a ser vulnerável, aprendendo com os alunos e reconhecendo seus próprios limites, e não se mantendo presa(o) a um plano de aula predefinido. Essa prática desafia a visão tradicional do ensino como uma transmissão unilateral de conhecimento e propõe uma relação de troca baseada no cuidado e no respeito mútuo.

O ensinar com amor, como proposto por bell hooks (2022), e a ética do cuidado, de Nel Noddings (1984), estão profundamente interligados, pois ambas as autoras colocam as relações humanas, o respeito mútuo e a empatia no centro do processo educativo. Elas reconhecem que o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a formação integral dos indivíduos, promovendo seu desenvolvimento emocional, social e ético.

Mas como aplicar esse caminho no ensino de Filosofia, cujas(os) professoras(es) também enfrentam todos os tipos de mal-estar que foram relatados nos capítulos anteriores deste trabalho? É possível ensinar Filosofia para o cuidado e a formação moral com amor, e não se ver adoecida(o) pelos mal-estares dessa profissão? Como 50 minutos por semana podem ser transformadores? Qual o papel da filosofia? Pensemos essas questões à luz do pensamento de filósofas e filósofos.

> Qual seria, então, a utilidade da Filosofia? Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes. (CHAUI, 2000, p. 17).

Marilena Chaui (2000) está nos dizendo aqui que a filosofia está voltada para a reflexão crítica, à liberdade e ao autoconhecimento. Sua utilidade, segundo esse texto, está em sua capacidade de ir além das ideias preconcebidas e das influências do senso comum, estimulando uma abordagem mais profunda da realidade e das ações humanas, desafiando as convenções sociais e as ideias dominantes, propondo que os indivíduos e as sociedades questionem suas próprias suposições e busquem compreender o mundo de uma forma mais fundamentada.

Já na visão de Silvio Gallo, a filosofia tem o papel de “oficina de conceitos”:

> Tentando colocar de outra maneira: é preciso que o professor se apresente não como “aquele que sabe”, para possibilitar o jogo do aprendizado. Buscar a linguagem dos alunos, identificar-se com eles, sem tornar-se mais um deles, sentir e pensar com eles, para que o ato filosófico se dê. Fazer-se estrangeiro a si mesmo: não seria isso respirar o ar gelado dos cumes, no dizer de Nietzsche? A aventura do ensino da filosofia não seria, ela mesma, a possibilidade viva de um sempre renascer da filosofia? A aula de filosofia, assim, deve ser vista como uma “oficina de conceitos”. Não uma sala de museu, na qual se contemplam conceitos criados há muito tempo e que são vistos como meras curiosidades, mas como um local de trabalho, onde os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como um laboratório, onde se façam experiências com os conceitos. Dessa forma, teremos na sala de aula a filosofia como uma atividade, como um processo, e não como um produto. Conceitos a serem criados, recriados, retomados, renovados, em lugar de conceitos sempre-já presentes a serem decorados para a próxima prova. (GALLO, 2013, p. 214)

Para ele, o ensino de Filosofia pode ser entendido como um processo dinâmico e interativo, no qual a(o) professora(or) não assuma a postura de “aquela(e) que sabe tudo”, mas faça parte da realidade de suas/seus estudantes. Isso requer identificar-se com as(os) alunas(os),

estabelecer uma conexão com elas(es), adotando uma postura de empatia. A expressão empregada por Gallo, “fazer-se estrangeiro a si mesmo", sugere que a(o) professora(or) deve se desafiar e, ao fazer isso, também desafiar suas/seus alunas(os) a questionar as certezas estabelecidas e a pensar criticamente. A aula de Filosofia como uma "oficina de conceitos" contrasta com a visão de uma sala de aula tradicional, onde os conceitos são tratados como algo fechado e imutável, como objetos do passado a serem decorados. Para alcançar esse objetivo, é necessário não se limitar ao ensinar filosófico em que a(o) professora(or) seja a figura detentora de todo o conhecimento e suas/seus estudantes tábulas rasas a serem preenchidas. Porque isso implicaria uma visão de que as(os) docentes são figuras excepcionalmente sábias, enquanto suas/seus estudantes não têm nada a ensinar, desconsiderando suas individualidades e vivências. Não se pode perder de vista que a filosofia está diretamente ligada a uma educação crítica, que capacita as(os) alunas(os) a pensar de forma independente e a questionar as normas estabelecidas, promovendo uma prática que visa à liberdade e à emancipação.

> Em suma, podemos dizer que ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia. (GALLO, 2006, p.27-29)

O processo filosófico proposto por Gallo compreende quatro etapas interligadas: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Primeiro, busca-se despertar o interesse e a empatia dos estudantes, conectando-os ao tema por meio de experiências significativas, como músicas, poemas ou filmes, que também ampliem seus horizontes culturais. Depois, transforma-se o tema em um problema genuíno, estimulando o pensamento crítico e questionador. Na investigação, recorre-se à história da filosofia para identificar conceitos que ajudem a compreender o problema, analisando como foram transformados ao longo do tempo. Por fim, na conceituação, os conceitos históricos são recriados ou novos conceitos são desenvolvidos, adaptando-os ao contexto atual e oferecendo soluções criativas e fundamentadas. Esse processo não só amplia a compreensão da realidade, mas também estimula a criação de novos conceitos, preparando os estudantes para lidar com desafios de maneira autônoma, questionadora e inovadora.

Ainda sobre a proposta de uma educação crítica, cito também Paulo Freire (1987):

> Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como

> prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática "bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p. 39).

A educação problematizadora (ou "educação libertadora") só é possível quando se superam as barreiras hierárquicas entre a(o) educadora(or) e a(o) educanda(o). Na concepção de Freire (1987), o processo de ensino deve ser horizontal, no qual alunas(os) e professoras(es) sejam sujeitos ativos, capazes de aprender e ensinar mutuamente. Ambos se tornam fundamentais em uma relação de ensino-aprendizagem. A partir dessa visão, não existe mais um modelo autoritário de ensino baseado em argumentos de autoridade, em que a(o) docente é a única fonte de conhecimento. A autoridade da(o) educadora(or), nesse contexto, deve ser baseada no respeito à liberdade das(os) alunas(os) e no compromisso com o crescimento mútuo. A verdadeira educação, segundo o autor, só acontece de forma libertadora e participativa, e o diálogo e a troca são fundamentais para que ambos cresçam e se desenvolvam juntos.

Podemos pensar aqui, à luz de todas essas concepções de ensino e de filosofia de Nel Noddings (1984), bell hooks (2022), Marilena Chaui (2000), Sílvio Gallo (2013) e Paulo Freire (1987), a sala de aula como um espaço de diálogo, cuidado, acolhimento no processo de ensino-aprendizado. Essas abordagens, se compiladas, oferecem um modelo para o ensino da Filosofia que é, ao mesmo tempo, ético, crítico e transformador. A filosofia, ensinada com cuidado, amor, diálogo e participação se torna não apenas uma reflexão sobre o mundo, mas uma ferramenta para a emancipação dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais consciente e justa, que se preocupa com as inter-relações. Ao invés de ser uma prática acadêmica apenas, a filosofia pode se transformar em uma ferramenta viva, usada para questionar, criar e reconstruir o conhecimento, preparando as(os) alunas(os) para uma atuação ética no mundo e promovendo práticas de cuidado e amor em suas trajetórias.

O que proponho aqui é que nós, no papel de docentes, possamos criar um ambiente em que os conceitos filosóficos não sejam apenas transmitidos de forma passiva, mas trabalhados de forma coletiva. Para que essa abordagem seja efetiva, é essencial que as(os) docentes adotem

uma postura de cuidado e de amor, mas antes disso que também sejam cuidadas(os), e que não negligenciem os cuidados consigo mesmas(os). Educar para o cuidado envolve o reconhecimento das(os) alunas(os) como seres únicos, com histórias e realidades próprias, e a criação de um espaço seguro e acolhedor, no qual a ética do cuidado e o respeito mútuo sejam fundamentais. Além disso, é necessário estar disposta(o) a aprender com as(os) alunas(os), engajando-se com elas/eles de forma genuína e respeitosa e criando uma comunidade de aprendizagem inclusiva e transformadora.

> Cabe acrescentar ainda que formar sujeitos autônomos não é apenas tornar um sujeito capaz de tomar decisões por conta própria e submeter-se a uma legislação universal e imparcial, mas é também tornar um sujeito sensível às necessidades dos outros, capaz de conviver em relações, incentivando-lhe a realizar ações guiadas pela empatia e simpatia e a aperfeiçoar a habilidade de cuidar. É esse conjunto que, em última instância, caracteriza a humanidade. (KUHNEN, 2015, p. 294).

A partir dessa proposta e do cuidado mútuo entre toda a comunidade escolar, podemos mitigar as implicações do mal-estar na docência. As condições atuais de trabalho docente, como vimos, não estão nem perto do ideal, porém essa abordagem permite ressignificar a experiência de lecionar filosofia, tendo em vista que, mesmo em condições adversas, podemos educar pelo cuidado e pelo amor para promover a transformação no futuro. Além disso, é preciso encarar todos os dias com esperança. Esperança de que, de alguma forma, os cinquenta minutos que forma compartilhados entre professora(or) e aluna(o) ao longo de uma disciplina possam ser tornar oportunidades transformadoras, ajudando a formar cidadãs(ãos) mais críticas(os), empáticas(os) e conscientes de suas responsabilidades consigo mesmas(os), com os “outros” e com o mundo. Por meio dessa prática, toda a comunidade escolar pode se beneficiar de um processo formativo que valoriza as relações humanas, o aprendizado compartilhado e a construção de um futuro mais solidário e empático.

A possibilidade do intercâmbio de ideias e vivências em uma comunidade pode ser uma forma de encarar a vida no ambiente escolar de forma mais leve e em conjunto, uma vez que somos seres singulares, mas nossos mal-estares podem ser coletivos. Termino este trabalho com a epigrafe do livro aqui citado de bell hooks (2022): “É imperioso mantermos a esperança mesmo quando a dureza ou aspereza da realidade sugiram o contrário. – Paulo Freire, *À sombra desta mangueira*.”

CONCLUSÃO

Ao longo dos capítulos deste texto, foram analisadas as condições e os desafios enfrentados no trabalho docente e as potencialidades da educação como espaço de acolhimento e reflexão. Ressalta-se a necessidade de um olhar integrado e comprometido com a valorização das(os) professoras(es), reconhecendo seu papel central na construção de uma educação transformadora. Além disso, foi proposto um ensino de Filosofia como uma prática pedagógica alicerçada na ética do cuidado, ao unir o cuidado de si e do outro, para promover uma educação mais sensível às necessidades humanas e ampliar as possibilidades de transformação individual e coletiva.

Nesse contexto, a Filosofia emerge como uma ferramenta essencial para o fomento do pensamento crítico, da empatia e da construção de uma convivência mais justa e solidária. Concluo que, embora o mal-estar na docência seja reflexo de condições estruturais complexas, há caminhos possíveis para ressignificá-lo, como investir em políticas públicas efetivas, valorizar a profissão docente e implementar práticas pedagógicas que priorizem o cuidado. Essas ações constituem passos fundamentais para transformar a educação em um espaço de resistência, renovação e acolhimento.

BIBLIOGRAFIA

ALCANTARA, Q. **Saúde mental das comunidades escolares é tema de matéria aprovada na CCJ.** Câmara Municipal de Goiânia, 15 mar. 2024. Disponível em: https://www.goiania.go.leg.br/sala-de-imprensa/noticias/saude-mental-das-comunidades-escolares-e-tema-de-materia-aprovada-na-ccj. Acesso em: 15 nov. 2024.

ANDRADE, G. Adoecimento mental dos servidores da educação estadual atinge o maior nível desde 2015. **Jornal Opção, 4** jul. 2024. Disponível em: https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/adoecimento-mental-dos-servidores-da-educacao-estadual-atinge-o-maior-nivel-desde-2015 618015/#:~:text=Na%20voz%20de%20especialistas&text=Pensando%20especificamente%20no%20contexto%20da,do%20indiv%C3%ADduo%20pelo%20pr%C3%B3prio%20adoecimento. Acesso em: 24 de nov. de 2024.

ARAUJO, K. R. R. X. Ética do cuidado: caminhos para o ensino de filosofia**. Revista Periagoge**, UCB, v. 5, n. 1, 2022. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/periagoge/article/view/14786. Acesso em: 20 de ago. de 2024.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE GOIÁS. **Programa voltado à qualidade de vida dos professores.** 22 out. de 2024. Disponível em: https://portal.al.go.leg.br/noticias/148959/gustavo-sebba-projeta-programa-voltado-a-qualidade-de-vida-dos-professores. Acesso em: 10 nov. 2024.

BONDÍA, J. L. Notas sobre o saber e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr 2002, p. 20-28. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 de ago. de 2024

BRASIL. Lei nº 14.819, de 23 de outubro de 2024. **Diário Oficial da União**, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Brasil. Lei nº 14.817, de 7 de outubro de 2024. **Diário Oficial da União**, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

CAMPOS, G. Saúde mental: rede estadual tem mais de 200 professores afastados. **Jornal Opção**, 13 nov. 2023. Disponível em: https://www.jornalopcao.com.br/saude/saude-mental-rede-estadual-tem-mais-de-200-professores-afastados-551321/. Acesso em: 10 nov. 2024.

CARDOSO, L. Alego aprova reestruturação do plano de carreira dos servidores da educação com 21 votos favoráveis**. Diário de Goiás**, 22 out. 2024. Disponível em: https://diariodegoias.com.br/alego-aprova-reestruturacao-do-plano-de-carreira-dos-servidores-da-educacao-com-21-votos-favoraveis/461345/. Acesso em: 15 nov. 2024.

CARDOSO, M. **Matérias que priorizam as crianças e adolescentes são aprovadas.** Assembleia Legislativa de Goiás, 16 ago. 2023. Disponível em:

https://portal.al.go.leg.br/noticias/135785/materias-que-priorizam-as-criancas-e-adolescentes-sao-aprovadas. Acesso em: 24 de nov. De 2024.

CEPAE/UFG. **Serviço de psicologia.** s.d. Disponível em: https://cepae.ufg.br/p/33018-servico-de-psicologia. Acesso em: 11 nov. 2024.

EXPRESSO 360. **Política municipal de atenção à saúde mental nas comunidades escolares proposta por Sabrina Garcez é aprovada em primeira votação.** 21 de jun. de 2024 Disponível em:https://expresso360.com.br/politica-municipal-de-atencao-a-saude-mental-nas-comunidades-escolares-proposta-por-sabrina-garcez-e-aprovada-em-primeira-votacao/. Acesso em: 12 nov. 2024.

FERNANDES, F. T. LORENZI, R. L. **Estatísticas e indicadores epidemiológicos de saúde dos professores: um novo olhar com base em dados públicos oficiais.** São Paulo, 2022. Disponível em: http://arquivosbiblioteca.fundacentro.gov.br/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/BXT5G78J8HQP8NB3GA6NL2ECJGSE4U.pdf. Acesso em: 20 de out. de 2024.

FOUCALT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão**.** Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1997.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. Ethica**, Rio de Janeiro, v..13, n.1, p.17-35, 2006. Disponível em: https://lasalvia.prof.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf. Acesso em: 02 de dez. de 2024.

GALLO, S. Ensino da filosofia e o pensamento conceitual. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Org**.). Filosofia e formação**, v. 1. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

GOVERNO DE GOIÁS. **Programa de acolhimento ao servidor (PAS) do governo de Goiás realiza quase 500 atendimentos em 20 meses.** 18 out. 2023. Disponível em: https://goias.gov.br/administracao/programa-de-acolhimento-ao-servidor-pas-do-governo-de-goias-realiza-quase-500-atendimentos-em-20-meses/. Acesso em: 12 nov. 2024.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis; RJ: Vozes, 2015.

HAN, B. C. **Topologia da violência**. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis; RJ: Vozes, 2017.

HAN, B. C. **Sociedade paliativa:** a dor hoje. Tradução Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

HAN, B. C. **A crise da narração**. Tradução Daniel Guilhermino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.,

HOOKS, B. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo, Elefante, 2021.

KHAREN, S. Projeto visa qualificar práticas em saúde mental. **Jornal UFG**, 24 jun. 2013. Disponível em: https://jornal.ufg.br/n/47503-projeto-visa-qualificar-praticas-em-saude-mental. Acesso em: 16 nov. 2024.

KUHNEN, T. A. Reflexões para uma ética do cuidado feminista universalizável**. Coletiva,** Dossiê 29, abr. mai. jun. jul. 2021. Disponível em: https://www.coletiva.org/dossie-cuidado-n29-artigo-reflexoes-para-uma-etica-do-cuidado-femininista-universalizavel. Acesso em: 02 de dez. de 2024.

KUHNE, T.A. **O princípio universalizável do cuidado:** superando limites de gênero na teoria moral. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MANFRÉ, A. H. **O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente:** uma leitura frankfurtiana. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

MASCARENHAS, C. Governo de Goiás. **Programa Ouvir e Acolher voltado às habilidades e questões socioemocionais apresenta bons resultados nas escolas estaduais de Goiás**. Governo de Goiás, 18 out. 2024. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/programa-ouvir-e-acolher-voltado-as-habilidades-e-questoes-socioemocionais-apresenta-bons-resultados-nas-escolas-estaduais-de-goias/. Acesso em: 15 nov. 2024.

MIRANDA, T. **Proposta de redução da jornada de trabalho e fim da escala 6x1 gera debates no Plenário da Câmara.** Câmara dos Deputados, 12 nov. 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1110526-proposta-de-reducao-da-jornada-de-trabalho-e-fim-da-escala-6x1-gera-debates-no-plenario-da-camara/. Acesso em: 24 nov. 2024.

NODDINGS, N. **Caring:** a feminine approach to ethics and moral education**.** California: University of California Press, 1984.

OLIVEIRA, E. S. G. O “mal-estar" docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Revista Ciências & Cognição**, v. 7, p. 27-41, 2006. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000100004. 21 de ago. de 2024.

PIMENTA, G. S.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Y. M. Do mal-estar social ao mal-estar docente: contribuições da psicanálise. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 29, n. 60, out./dez. 2020, p. 127-14. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000400127. Acesso em 21 de ago. de 2024.

PRAE/UFG. **Saudavelmente.** s.d. Disponível em: https://prae.ufg.br/p/programa-saudavelmente?atr=pt-BR&locale=pt-BR. Acesso em: 15 nov. 2024.

REIMBERG, C. O.; SOUZA, D. M. SILVA; J. P. OLIVEIRA, J. **A. Condições de trabalho e saúde dos professores no Brasil: uma revisão para subsidiar as políticas públicas.** São

Paulo, 2022. Disponível em: http://arquivosbiblioteca.fundacentro.gov.br/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/DV8JAG258DKQ8UPFGBTIN3B1QSNT34.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

SETÚBAL, H. C. R. **O cuidado e a ética do cuidado:** um diálogo entre Leonardo Boff, Carol Gillian e Nel Noddings. Natal: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, 2009.

SILVA, J. P. REIMBERG, C. O. **Condições de trabalho e saúde dos professores no Brasil: caminhos e descaminhos das políticas públicas na avaliação de um grupo de pesquisadoras.** Relatório técnico. São Paulo, 2022. Disponível em: http://arquivosbiblioteca.fundacentro.gov.br/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/TG564FHRSHRAJVAKCEVVVQUUU95PKQ.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

SOARES, G. PL busca criação de rede de apoio para servidores acometidos por falta de saúde mental. **Jornal Opção**, 12 ago. 2024. Disponível em: https://www.jornalopcao.com.br/politica/pl-busca-criacao-de-rede-de-apoio-para-servidores-acometidos-por-falta-de-saude-mental-628781/. Acesso em: 10 nov. 2024.

SOUSA, P. Aumento do diálogo na educação melhora autoeficácia e bem-estar dos estudantes. **Agência Cora de Notícias**, 25 maio 2024. Disponível em: https://agenciacoradenoticias.go.gov.br/120304-aumento-do-dialogo-na-educacao-melhora-autoeficacia-e-bem-estar-dos-estudantes. Acesso em: 12 nov. 2024.

SCARTEZIN G. C. B. F. **Convite para o "Café com Cuidado" – Evento de Promoção à Saúde Mental.** 31 out. 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1i9-ayWloeaKgVtwo1BCrCy7xIswzIf7A/view?usp=drivesdk. Acesso em 24 de nov. de 2024.

UFG. **Resolução CONSUNI nº 20, de 2010.** 13 nov. 2010. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2010_0020.pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.

ZIRBEL, I. **Uma teoria político-feminista do cuidado.** 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

APÊNDICE I

Proposta de plano de ensino – primeiro ano do ensino médio

A fundamentação teórica que sustenta este plano de ensino está alicerçada em uma visão da filosofia como uma prática crítica e transformadora, que ultrapasse a mera transmissão de conteúdo. À luz das contribuições de pensadoras(es) como Noddings (1984), hooks (2022), Gallo (2006) e Freire (1987), penso que a filosofia pode ser vista como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, a reflexão ética e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A ética do cuidado coloca as relações interpessoais e a responsabilidade com as pessoas como elementos centrais da ação moral. Para Noddings (1984), o cuidado transcende a simples atitude de afeto, configurando-se como um compromisso ético que pode permear toda a educação. Isso implica a criação de um ambiente no qual a(o) aluna(o) seja reconhecida(o) como um ser único, com experiências, histórias e necessidades próprias. Nesse contexto, o ensino de Filosofia pode ser orientado pelo reconhecimento do outro e pela promoção de relações construídas com base em empatia e solidariedade. Primeiramente, proponho que as(os) docentes se atentem para um cuidado contínuo em ouvir e considerar as contribuições, colocadas nas discussões filosóficas, pela(os) estudantes enquanto sujeitos em processo de formação, com o objetivo de cultivar um espaço de aprendizado acolhedor e seguro, onde as pessoas sejam valorizadas em sua individualidade e estejam aptas a se engajar de maneira crítica e reflexiva. Assim, o ensino deve ser fundamentado no compromisso afetivo, no respeito pela humanidade do outro e na responsabilidade compartilhada entre professoras(es) e alunas(os).

O amor ao ensinar, para hooks (2022), não é apenas um sentimento, mas uma prática de ação que envolve cuidado, empatia, escuta ativa e respeito mútuo. Esse ensino com amor é, também, uma prática de abertura ao outro. A(o) professora(or) deve estar disposta(o) a aprender com as(os) estudantes, a questionar suas próprias certezas e a se envolver de forma genuína com o processo de ensino. A filosofia, nesse sentido, deixa de ser uma prática autoritária e transmissiva e passa a ser uma experiência de aprendizagem mútua.

Nesse viés, Gallo (2006) critica a visão tradicional da filosofia como uma área de conhecimento em que os conceitos são dados, fechados e imutáveis. Para o autor, ela deve ser entendida como um processo dinâmico, no qual os conceitos não são algo a ser simplesmente memorizado, mas algo que deve ser vivido, experimentado e constantemente refeito. Na "oficina de conceitos", a filosofia não se limita a uma prática passiva de repetição de ideias,

mas se torna uma atividade criativa, em que os conceitos são manipulados, questionados e reconfigurados pelos estudantes. Cada conceito, em vez de ser apresentado como uma verdade absoluta, deve ser explorado de forma crítica e reflexiva, estimulando o processo de construção e reconstrução de ideias.

A "oficina de conceitos", portanto, não envolve apenas a apresentação das(os) grandes pensadoras(es), mas também o engajamento das(os) educandas(os) com esses conceitos, e a colaboração das(os) docentes para criar um ambiente de reconstrução e troca de ideias, em que os conceitos se tornem ferramentas de trabalho coletivo. A filosofia, ao ser ensinada como um processo de criação e recriação de conceitos, ganha uma dimensão de crítica social, uma vez que se abre ao diálogo com diversas correntes filosóficas, especialmente com as perspectivas decoloniais e feministas. O objetivo central desta proposta é promover um ensino mais inclusivo, que reconheça as múltiplas vozes e experiências e que se preocupe com a construção de uma sociedade mais justa, na qual o cuidado, o amor e a empatia sejam elementos fundamentais para a convivência humana.

Antes de apresentar os conteúdos deste plano, relato aqui minha experiência em sala de aula ao longo do percurso desta pesquisa. Tive a oportunidade de dar duas aulas no CEPAE, uma sobre Isaac Newton, em que apresentei primeiramente o conteúdo e pedi que as(os) estudantes se dividissem em grupos para responderem às perguntas da atividade. Pensei nesta atividade visando que eles tivessem que trabalhar juntas(os) para entender o conteúdo e as questões apresentadas. Já minha segunda experiência foi em uma aula sobre fenomenologia, na qual também fiz uma exposição do tema, porém conectei os conceitos de Edmund Husserl com o filme O *Show de Truman* (1998), para mostrar para elas(eles) como a filosofia se conecta com diversas áreas, como o audiovisual. Como atividade, propus uma breve análise do filme, e como ele se interligava aos conceitos de Husserl, e além disso que me relatassem uma experiência delas(es) de mudança de ideia, do momento em que passaram por uma “epoché”, como o autor nomeia. Foram experiências muito ricas e especiais para mim, tive a oportunidade de conhecê-las(os) um pouco mais, visto que ambas minhas aulas foram na mesma turma, e entender um pouco mais sobre suas experiências.

Por mais que duas aulas sejam insuficientes, percebi por meio delas, pelas discussões na universidade e pelo exemplo de cuidado que um dos professores de filosofia da instituição, Evandson Paiva, tem para com suas(seus) estudantes (ao propor diferentes metodologias e entender e conhecer as singularidades de cada aluna(o)), que é possível ensinar filosofia para além da maneira histórica e engessada que eu aprendi, que ela pode ser um caminho para uma

educação libertadora, como afirmava Paulo Freire (1987), estimulando o pensamento crítico, a reflexão sobre a vida e o papel das pessoas na sociedade e propondo diálogos e debates para a ressignificação de ideias.

Feito esse breve relato sobre a minha experiência no estágio e como ela se conectou com a ideia de cuidado, passo então a apresentar a minha proposta de um ensino de Filosofia que leve em conta essa concepção discutida ao longo deste trabalho. O primeiro módulo deste plano de ensino tem como objetivo compreender o que é filosofia e sua importância no contexto da formação humana e social. Propõe o estudo dos conceitos fundamentais de conhecimento, verdade e justiça, além de analisar o cânone tradicional da filosofia, em contraponto a pensamento de filósofas que tiveram suas trajetórias e reflexões apagadas pela narrativa tradicional da história da filosofia. Também procura conectar as reflexões filosóficas com a realidade contemporânea dos estudantes. Os conteúdos programáticos incluem uma introdução à filosofia, abordando o que é filosofia, definições e concepções iniciais, a importância da filosofia na formação do pensamento crítico e ético, e como ela pode ajudar a entender o mundo e o nosso papel nele, e o conceito de *thauma*, o "maravilhamento" que origina o pensamento filosófico. O que se segue é o surgimento da filosofia, porém, ao invés de limitar o início da abordagem desse conteúdo a Tales de Mileto como o "primeiro filósofo", o plano buscará também incluir outra voz significativa, como a de Safo de Lesbos, que pode ter sido a primeira filósofa. Essa contraposição servirá para questionar por que certas vozes, especialmente femininas, foram historicamente omitidas do cânone filosófico.

O objetivo, assim, é estimular uma escuta mais plural e crítica, permitindo que as(os) alunas(os) reconheçam a riqueza e a diversidade do pensamento humano. Os próximos temas são o “ conhecimento”, como se dá o processo de aquisição do conhecimento, com base em filósofos como René Descartes e Simone de Beauvoir, analisando também o conhecimento na contemporaneidade, com destaque para o impacto das redes sociais e da informação digital no conceito de conhecimento. Em seguida, será explorada a temática da “verdade” a partir de diferentes correntes filosóficas, como Platão e a sua alegoria da caverna, usando recursos audiovisuais como, por exemplo, o filme *O Show de Truman* (1998), para questionar o conceito de verdade e a relação entre aparência e realidade. Na sequência, será abordado o tema da “justiça”, com base nas concepções clássicas de Platão e Aristóteles, mas trazendo para a discussão Aspásia de Mileto, uma importante pensadora ateniense que discutia filosofia política e questões relacionadas à justiça e à democracia. Ainda sobre esse tópico, também será debatido o pensamento contemporâneo John Rawls. A abordagem desse conteúdo também passará pela

maiêutica para entender o tema “pensar”, com o método socrático de questionamento usado para promover o pensamento crítico e a autocompreensão.

Partindo-se de temas tão importantes, serão intercaladas leituras de passagens dos textos filosóficos e debates sobre os conceitos, além de atividades que envolvem reflexões em grupo. Propostas como rodas de conversa sobre experiências pessoais e questões atuais permitirão que os estudantes reflitam sobre como a filosofia se conecta com a realidade do mundo contemporâneo. É importante salientar que este plano de ensino não apenas visa ensinar os conteúdos filosóficos, mas também busca construir uma prática inclusiva e transformadora, valorizando tanto o pensamento clássico quanto as contribuições históricas esquecidas.

No segundo semestre, a proposta é discutir o que é ética, visto que ela trata das questões fundamentais sobre como devemos viver e agir eticamente como seres humanos. No contexto escolar, trabalhar a ética permite não apenas o desenvolvimento do pensamento crítico, mas também a formação de indivíduos responsáveis, sensíveis às demandas sociais e capazes de construir relações baseadas no cuidado e no respeito mútuo. O objetivo é desenvolver a compreensão crítica sobre os principais conceitos e teorias éticas, como responsabilidade, liberdade, autonomia e moralidade, na visão do cânone, a partir do pensamento de autores como Aristóteles e Immanuel Kant, relacionando os conceitos éticos às realidades vivenciadas pelas(os) estudantes e promovendo diálogos interdisciplinares e reflexões contextuais. Na sequência, será iniciada a discussão sobre a ética do cuidado, levantando questões como “o que é a ética do cuidado?”, “qual nosso papel enquanto cuidadores?”, partindo-se da filosofia de Nel Noddings.

Nesse momento, será proposta uma reflexão sobre dilemas éticos cotidianos como meio ambiente, *bullying*, convivência em sociedade. Ao discutir a ética do cuidado, buscamos ajudar as(os) alunos a entenderem o seu papel como cuidadoras(es) no sentido mais amplo, considerando tanto as relações interpessoais quanto os desafios sociais e ambientais. E também a necessidade de pensar o cuidado de si a partir dessa perspectiva ética. A reflexão sobre questões como o *bullying*, o meio ambiente e as relações em sociedade têm a intenção de fazer com que as(os) educandos vejam como a ética está relacionada com problemas que eles enfrentam diariamente. A avaliação seria por meio de rodas de conversas e análises em grupo de trechos dos textos filosóficos, visando aos debates sobre as ações moralmente corretas segundo cada filósofa(o). Proponho também uma autoavaliação, para que as(os) estudantes avaliem seu aprendizado e postura ética.

Ao final do ano letivo, espera-se que as(os) estudantes tenham desenvolvido uma compreensão crítica sobre os principais conceitos filosóficos, como conhecimento, verdade, justiça e ética, reconhecendo a pluralidade de vozes no pensamento filosófico, incluindo aquelas frequentemente marginalizadas. Além disso, busca-se que elas(es) sejam capazes de relacionar esses conceitos às suas realidades cotidianas, refletindo sobre questões contemporâneas de forma ética, empática e responsável. O objetivo central é formar indivíduos capazes de pensar criticamente, dialogar de maneira inclusiva e atuar como agentes transformadores em sua comunidade, valorizando o cuidado, o respeito mútuo e a construção coletiva de um mundo mais justo.

Primeiro semestre

Introdução à Filosofia

- O que é Filosofia? Definições e concepções iniciais.
- Importância da Filosofia: Reflexão sobre o papel da filosofia na formação do pensamento crítico e ético, bem como no entendimento do mundo e do nosso lugar nele.
- *Thauma*: A noção de maravilhamento como origem do pensamento filosófico.

Surgimento da Filosofia

- Tales de Mileto: Reflexão sobre seu papel como o “primeiro filósofo”.
- Safo de Lesbos: Inclusão de sua perspectiva e questionamento sobre o apagamento histórico de vozes femininas no cânone filosófico.
- Outras importantes correntes pré-socráticas, como Parmênides de Eleia e Heráclito de Éfeso.

Conhecimento

- Reflexão sobre o que seria o conhecimento.
- Reflexão a partir de filósofos como René Descartes e Simone de Beauvoir.
- Impacto das redes sociais e da informação digital no conceito contemporâneo de conhecimento.

Verdade

- Diferentes correntes filosóficas que procuram entender o que seria a verdade, como Platão e a sua alegoria da caverna.
- A verdade em relação ao poder e a política em Hannah Arendt.
- A desconstrução de uma verdade absoluta em Nietzsche.
- Relação entre aparência e realidade a partir do filme *O Show de Truman* (1998).

Justiça

- Concepções clássicas de justiça como as de Platão e Aristóteles.
- Inclusão da perspectiva de Aspásia de Mileto sobre filosofia política e democracia.
- Reflexão contemporânea a partir do pensamento de John Rawls.

Maiêutica e o pensamento

- O método socrático de questionamento como meio para promover o pensamento crítico e a autocompreensão.

Segundo semestre

O que é ética?

- Debater a ética como reflexão sobre como devemos viver e agir enquanto seres humanos, e conectá-la às realidades vivenciadas pelos estudantes.

Conceitos fundamentais da ética

- Responsabilidade.
- Liberdade.
- Autonomia.
- Moralidade.

- Virtude.
- Justiça.

Diferentes concepções de ética

- Reflexão a partir de autores como Aristóteles e Immanuel Kant, Judith Butler, John Stuart Mill e Jean-Paul Sartre.

Ética do Cuidado

- Reflexões sobre o papel do cuidado no contexto ético.
- Base teórica na filosofia de Carol Gillian, Nel Nodding, Ângela Davis, Virginia Held e Leonardo Boff.

Discussão de dilemas éticos cotidianos

- Questões ambientais, *bullying* e convivência social.
- Relações entre ética do cuidado e os desafios do mundo contemporâneo.