

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

LEANDRO BRUM PINHEIRO

**O BEM-ESTAR NA ESCOLA SALESIANA:
EVIDÊNCIAS DA REALIDADE**

Orientador: Prof Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Porto Alegre

2011

LEANDRO BRUM PINHEIRO

**O BEM-ESTAR NA ESCOLA SALESIANA:
EVIDÊNCIAS DA REALIDADE**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

Orientador: Prof Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Porto Alegre

2011

LEANDRO BRUM PINHEIRO

**O BEM-ESTAR NA ESCOLA SALESIANA:
EVIDÊNCIAS DA REALIDADE**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

Aprovada em 07 de janeiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera (PUCRS)

Prof. Examinador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus (PUCRS)

Prof. Examinador: Prof^ª Dr^ª Maria Inês Corte Vitória (PUCRS)

Prof. Examinador: Prof. Dr. Pe. Marcos Sandrini (Faculdade Dom Bosco)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos dons que sempre me concedeu e pela graça de concretizar sonhos.

À minha família, meus pais Walter e Vera e minha irmã Luciana por acreditar em meu potencial e me apoiar em todos os momentos

À Congregação Salesiana, em especial aos meus irmãos da Inspetoria Salesiana São Pio X, nas pessoas do P. Orestes Carlinhos Fistarol (inspetor) e P. Marcos Sandrini pela oportunidade de continuar a estudar e aprofundar questões que sempre me entusiasmaram.

Às escolas salesianas que acolheram a minha pesquisa e contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de turma, em especial ao Giovane de Souza, também meu irmão de Congregação, quem soube ouvir e partilhar um dos momentos mais importantes de minha vida.

Ao professor Dr. Juan José Mouriño Mosquera, meu orientador, pelas palavras acertadas e encontros pontuais e, sobretudo pela amizade e descontração na guia deste trabalho conjunto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, especialmente ao Dr. Claus Dieter Stobäus, pela presença sempre amiga e alegre e à Dra. Maria Inês Corte Vitória pela amizade e coração aberto, com quem aprendi a ser mais humano e, especialmente pela disponibilidade na leitura comprometida e qualificada para avaliar esta dissertação

A secretaria do Programa de Pós-Graduação pela atenção e disponibilidade sempre dispensada.

À CAPES, pelo financiamento de um sonho.

*"Nós, educadores, somos
jardineiros, operários da vinha do Senhor.
Se quisermos que o nosso trabalho renda,
é necessário que coloquemos todo nosso
empenho em cultivar as plantas confiadas
aos nossos cuidados."
(Dom Bosco)*

RESUMO

A presente proposta tem como escopo principal a análise do bem-estar dos professores em duas escolas salesianas de Santa Catarina com o intuito principal de identificar alguns fatores responsáveis por fazer destas escolas locais de trabalhos positivos, nos quais os professores-trabalhadores podem ter a possibilidade de fomentar a sua autorrealização não apenas como profissionais, mas também como pessoas. Ante um quadro amplamente divulgado sobre o mal-estar dos professores, este trabalho busca uma possibilidade de olhar diferente para a escola como local de trabalho e para o professor como um profissional passível de gratificação e construção da própria felicidade. Diversos estudos no campo filosófico e sociológico determinam que se vive em um mal-estar global, caracterizado por elementos como ruptura cultural, mudança de valores e individualismo generalizado. Apesar disso, não se podem silenciar as situações de bem-estar que acontecem nos ambientes educativos. Este trabalho tem um cunho quanti-qualitativo e o estudo de caso como abordagem metodológica. A pesquisa foi realizada, seguindo quatro etapas: (1) visita à escola; (2) aplicação do primeiro instrumento de coleta de dados (um questionário estruturado, de 65 questões tipo-Lickert 5, sobre o mal-estar e bem-estar docente, em diversos âmbitos) a todos os professores da escola; (3) aplicação do segundo instrumento de coleta de dados (seis perguntas abertas que buscam identificar os fatores de bem-estar docente presentes na escola salesiana) aos professores que tiveram maior nível de bem-estar detectado a partir do primeiro instrumento e, (4) análise de dados propriamente dita, com base na teoria da análise de conteúdo. O primeiro questionário teve um índice superior a 80% nas devoluções, em ambas as escolas; este primeiro material confirmou a hipótese inicial de que a escola salesiana é um local onde os profissionais sentem o bem-estar docente. A partir dos dados do segundo questionário, foi possível identificar os principais fatores deste bem-estar, os quais podem agrupados em duas grandes categorias: aqueles que dependem do próprio professor e aqueles que dependem da instituição. Quanto aos primeiros, destacaram-se os relacionados à vocação, ao empenho na execução das tarefas, à identificação com proposta da escola e ao desejo de formação continuada. Com relação aos fatores institucionais, a formação continuada, o acompanhamento e as estruturas de apoio, os recursos disponíveis, o ambiente psicossocial e físico da escola e a valorização do profissional foram os mais refletidos pelos professores entrevistados. Como conclusões importantes, destacam-se: o bem-estar como uma realidade vivenciada nas escolas salesianas, especialmente pela consideração do professor não apenas como profissional, mas como uma pessoa; as percepções dos professores sobre bem-estar docente coincidem em grande parte com os fatores elencados por eles quando caracterizam a sua escola (local de trabalho); e, os professores mostraram-se altamente identificados com a proposta pedagógica da escola, o que facilita ainda mais a sensação de bem-estar.

Palavras-chave: bem-estar docente, Psicologia Positiva, escola salesiana.

RESUMEN

La presente propuesta tiene como objetivo principal el análisis del bienestar de los profesores en dos escuelas salesianas de Santa Catarina con el intuito de identificar algunos de los factores responsables por hacer de estas escuelas, locales de trabajo positivos, en los cuales los profesores-trabajadores pueden tener la posibilidad de fomentar su autorrealización, no sólo como profesional, pero también como personas. Delante de un panorama ampliamente divulgado sobre el malestar de los profesores, este trabajo busca una posibilidad de mirar distintamente para la escuela como un local de trabajo y para el profesor, como una profesional pasible de gratificación y construcción de su propia felicidad. Diversos estudios en el campo filosófico y sociológico determinan que se vive actualmente un malestar global, caracterizado por elementos como la ruptura cultural, cambios de valores e individualismo generalizado. Todavía, no se pueden silenciar las situaciones de bienestar que ocurren en algunos ambientes educativos. Éste es un trabajo cuanti-cualitativo que tiene el estudio de caso como abordaje metodológico. La pesquisa se realizó en cuatro etapas: (1) visita a la escuela; (2) aplicación del primer instrumento de colecta de datos (un cuestionario estructurado, de 65 preguntas Lickert-5, sobre el malestar y el bienestar docente, en los diversos ámbitos) a todos los profesores de la escuela; (3) aplicación del segundo instrumento de colecta de datos (seis preguntas abiertas que buscan identificar los factores de bienestar docente presentes en las escuelas salesianas) a los profesores que obtuvieron los niveles más altos de bienestar detectado en el primer instrumento; y (4) análisis de los datos, basado en la teoría del análisis de contenido. El primer cuestionario tuvo índices de más de 80% en las devoluciones, en ambas las escuelas. Este primer material ha confirmado la hipótesis inicial, de que la escuela salesiana es un lugar donde los profesionales sienten el bienestar docente. A partir de los datos del segundo cuestionario, se ha posibilitado identificar los principales factores de este bienestar, los cuales se los puede agrupar en dos grandes categorías: los que dependen del propio profesor e los que dependen de la institución. De los primeros, se destacan los relacionados a la vocación, al empeño en la ejecución de las tareas, a la identificación con la propuesta de la escuela y al deseo de formación continuada. Con relación a los factores institucionales, la formación continuada, el acompañamiento y las estructuras de apoyo, los recursos disponibles, el ambiente sicosocial y físico de la escuela y la valoración del profesional fueron los más reflexionados por los profesores encuestados. Como conclusiones importantes, se destacan: el bienestar como una realidad vivida en las escuelas salesianas, especialmente por la consideración del profesor no sólo como un profesional, pero como una persona; las percepciones de los profesores sobre el bienestar docente coinciden en grande parte con los factores listados por ellos cuando caracterizan su escuela (lugar de trabajo) y; los profesores encuestados se mostraron altamente identificados con la propuesta pedagógica de la escuela, lo que facilita más la sensación de bienestar.

Palabras-clave: bienestar docente; Psicología Positiva; escuela salesiana.

ABSTRACT

This proposal has as its aim the teachers' well-being analysis in two salesian schools of Santa Catarina (Brazil) in order to identify some factors which are responsible for making these schools positive workplaces where teachers/workers may have the opportunity of increasing their self-realization, not only professionally, but personally. A broad disclosed situation nowadays such as the teachers' burnout turned this dissertation into a new point of view about the school as a workplace and about the teacher as a professional who is able to gratify himself and build up his own happiness. Many philosophical and sociological studies have been determining that we are living a global malaise, characterized by cultural rupture, values change and generalized individualism. Despite, some well-being situations that occur in educational milieu cannot be silenced. This work can be considered a quanti-qualitative research and it has the study case as its methodological approach. The research was made following four steps: (1) visiting the school; (2) applying the first data collection instrument (a structured questionnaire containing 65 Lickert-5-questions, about teacher burnout and teacher well-being) to all teachers of each school; (3) applying the second data collection instrument (six opened questions whose aim is to identify the teacher well-being factors present in salesian schools) to the teacher who had reached higher punctuation in the first instrument and, (4) analyzing data, through the content analyses approach. The first questionnaire reached more that 80% of return in both schools; this first material confirmed the initial hypothesis that salesian schools are places where professional can feel teacher well-being. Form the second questionnaire data, it was possible to identify the main factors of teacher well-being, which can be joined into two categories: the ones that depend on the teacher and the ones that depend on the school. The first are related to the calling, to the attempt on task execution, to the teacher identifying to salesian school and to the desire of continuing education. The factors that depend on the school, the continuing education, the accompaniment process and support structures, the psychosocial and physical environment of school and the professional valorization were the most reflected items by the researched teachers. Some important conclusions are: the well-being is a reality in salesian schools, specially considering the teacher not only as a professional, but as a person; the teachers' perceptions about teacher well-being match with the factors mentioned by the teachers when describing salesian school; and, teachers seemed to be highly identified with the pedagogical proposal of schools, what makes easier the well-being feeling.

Keywords: teachers well-being, Positive Psychology, salesian school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Os componentes da felicidade (conforme LYUBOMIRSKY, 2008).....	31
Figura 2 – Os componentes da felicidade (conforme DE MARCHI, 2008).....	32
Figura 3 – O desenvolvimento do bem-estar ou do mal-estar docente (conforme JESUS,1998).....	36
Figura 4 – Do mal-estar ao bem-estar docente (conforme HUÉ, 2008).....	41
Figura 5 – Modelo heurístico de organização saudável (conforme SALANOVA, 2008).	61
Figura 6 – Capital psicológico positivo (conforme SALANOVA, 2008 e LUTHANS E YOUSSEF, 2004).....	63
Figura 7 – Categorias das respostas da pergunta 1: “O que é essencial para um professor ter qualidade no trabalho?”	97
Figura 8 – Categorias das respostas da pergunta 2: Quais são as características de um professor satisfeito com seu trabalho? Quais destas características dependem diretamente dele e quais dependem da escola?.....	102
Figura 9 – Categorias das respostas da pergunta 3: “O que o Colégio Dom Bosco/Colégio Salesiano Itajaí, como ambiente de trabalho, oferece para o teu bem-estar profissional?”	106
Figura 10 – Categorias das respostas da pergunta 4: “Que diferenciais esta escola oferece aos seus professores em relação a outras escolas que trabalhas (ou trabalhaste)?”	111
Figura 11 – Categorias das respostas da pergunta 5: “O que indicarias como necessidades urgentes para que o teu trabalho docente, nesta escola, fosse melhor?”	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 DO MAL-ESTAR AO BEM-ESTAR DOCENTE.....	15
1.1 O MAL-ESTAR DOCENTE: DA FELICIDADE AO TRABALHO.....	15
1.2 O BEM-ESTAR DOCENTE: A FELICIDADE NO TRABALHO.....	27
2 O TRABALHO COMO PROMOTOR DO BEM-ESTAR.....	49
2.1 TRABALHO: CONCEITOS PRELIMINARES.....	49
2.2 O TRABALHADOR COMO PROMOTOR DO BEM-ESTAR.....	51
2.3 O TRABALHO COMO FONTE DE BEM-ESTAR.....	56
2.4 TRABALHO E PSICOLOGIA POSITIVA.....	59
3 A PSICOLOGIA POSITIVA.....	67
3.1 AS ORIGENS DA PSICOLOGIA POSITIVA.....	68
3.2 ALGUMAS DEFINIÇÕES SOBRE A PSICOLOGIA POSITIVA.....	70
3.3 O POSSÍVEL FUTURO.....	73
4 A ESCOLA SALESIANA.....	75
4.1 DOM BOSCO E AS ORIGENS DA ESCOLA SALESIANA.....	75
4.2 A ESCOLA SALESIANA HOJE: PROPOSTA E FUNDAMENTO.....	79
4.3 O PROFESSOR DA ESCOLA SALESIANA: UMA PERCEPÇÃO.....	82
5 TRABALHO E BEM-ESTAR: ESTUDANDO O CASO DOS COLÉGIOS SALESIANOS.....	86
5.1 PARADIGMA E TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	86
5.2 METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E PARTICIPANTES	88
6 O BEM-ESTAR NA ESCOLA SALESIANA: EVIDÊNCIAS DA REALIDADE.....	92
6.1 UM PANORAMA GERAL DO BEM-ESTAR NAS ESCOLAS SALESIANAS.....	92
6.2 O BEM-ESTAR EM FOCO.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
APÊNDICES.....	131

INTRODUÇÃO

A presente proposta tem como escopo principal a análise do bem-estar dos professores nas escolas salesianas com o intuito principal de identificar alguns fatores responsáveis por fazer destas escolas locais de trabalhos positivos, nos quais os professores-trabalhadores podem ter a possibilidade de fomentar a sua autorrealização como profissionais e especialmente como pessoas.

Quando comecei a freqüentar as aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, ainda como aluno especial, foi oferecida uma disciplina de Prática de Pesquisa chamada “O mal-estar e o bem-estar na saúde e na educação”. Orientado pelos professores que então ministrariam a disciplina, matriculei-me com bastantes expectativas, já que nunca imaginara que se trataria de um tema discutível pela Academia. A pesquisa iniciada pelos professores Juan José Mouriño Mosquera – meu orientador – e Claus Dieter Stobäus, desta instituição, foi o pontapé inicial para que surgisse o interesse em também levar a cabo uma investigação que tivesse como centro o bem-estar e o mal-estar dos professores.

Minha primeira experiência em sala de aula foi em uma escola católica, como professor de língua estrangeira. Nos anos seguintes trabalhei em outras instituições privadas – confessionais ou não – e mantive contato com diversos colegas que trabalhavam em escolas públicas. Ao tratar do tema do bem-estar docente, em especial nestes últimos anos de docência em escolas católicas, percebia, pelos discursos dos colegas-professores, que se sentiam mais gratificados pessoal e profissionalmente nestas instituições do que nas outras em que trabalhavam (fossem públicas ou privadas).

Ante a impossibilidade de trabalhar com um quadro tão grande de escolas, optei por fazer um recorte que respondesse mais à minha realidade de trabalho e vivência: a escola salesiana. Minhas inquietações podem ser sintetizadas nos seguintes questionamentos: Por que em algumas escolas nos sentimos bem como professores e em outras não? Por que parece que em algumas escolas nos desempenhamos melhor como professores do que em outras? Será que em nossa escola (neste caso, a salesiana) somos tão afetados pelo mal-estar docente como tantas outras escolas mostradas pela mídia? O que a escola salesiana proporciona para que nos sintamos bem e nosso trabalho aconteça bem?

Esta gama de perguntas conduz esta proposta que busca, ante um quadro amplamente divulgado sobre o mal-estar dos professores, uma possibilidade de um olhar diferente para a escola como local de trabalho e para o professor como um profissional passível de

autorrealização e construção da própria felicidade. Desta forma, o problema de pesquisa pode ser sintetizado na seguinte pergunta: Existem fatores que contribuem para o bem-estar dos professores nas escolas salesianas?

Pela sua importância social, a Educação sempre foi um campo discutido por muitos, das mais diversas áreas. Atualmente, devido a diversos acontecimentos nas escolas como violência física, psicológica e mesmo ideológica, péssimo desempenho em avaliações institucionais, a crescente falta de professores e o absentismo entre outros fatores, a visão sobre mal-estar na educação tem se acentuado significativamente. Some-se a isto, o que Esteve (1994) chama de fatores de primeira (recursos físicos, humanos, estruturas, materiais) e de segunda ordem (valorização do professor, papel social,...). A partir deste contexto, diversos estudos (BIRMAN, 2007; KAPLAN, 1993; BAUMANN, 1999) determinam que vivemos em um mal-estar global, determinado por elementos como ruptura cultural, mudança de valores e individualismo generalizado.

Apesar deste mal-estar global, não se podem silenciar as situações de bem-estar que acontecem nos ambientes educativos. Compartilho, outrossim, do pensamento típico da psicologia positiva: passar de uma ênfase no negativo para uma visão contextual mais positiva (SELIGMAN, 2000). Linley et al. (2006) definem esta corrente psicológica como o estudo científico do funcionamento humano ótimo, ou seja, a partir de uma visão das fortalezas humanas é possível desenvolver estratégias para melhorar situações não tão positivas ou intensificar situações que já são positivas. Parece senso comum falar que os professores vivem em uma situação de mal-estar, porém as pesquisas apontam que cerca de dois terços dos docentes não apresentam qualquer sintoma de stress e denominam-se felizes e satisfeitos com seu trabalho (JESUS, 2002).

Considero como urgente a valorização positiva de iniciativas e práticas de nossas escolas para que aconteça um movimento cíclico de bem-estar: ao perceberem-se os importantes passos positivos que estão acontecendo, outros novos podem também desenvolver-se. Corroboro, pois, minha opção de pesquisar fatores de bem-estar docente, citando o trabalho do professor Saul Neves de Jesus, quem é, na atualidade, um dos maiores pesquisadores do tema:

Embora consideremos importante a investigação sobre os factores de mal-estar docente, na perspectiva de serem encontradas soluções para este problema, parece-nos que esta ênfase colocada sobre o fenómeno do mal-estar docente e os seus factores pode levar a que, entre os próprios professores, seja considerado “normal” o mal-estar docente e se acentuem os aspectos mais negativos da profissão docente,

dificultando a percepção dos aspectos positivos desta atividade profissional, que também os há. (JESUS, 2002, p. 21)

Na literatura científica atual, nota-se especialmente no início deste século, uma mudança paradigmática: os estudos parecem ter mudado seu enfoque do mal-estar para o bem-estar docente, ou como afirma Snyders e Lopez (2009), uma mudança do negativo para o positivo. Há alguns anos, já nas décadas de 1970 e 1980, estudos já apontavam a necessidade de observar com maior cuidado alguns aspectos relacionados aos docentes, como auto-estima, a valorização profissional, o excesso de trabalho (FREUDENBERG, 1974; MOSQUERA, 1978). Nos anos seguintes, já se consolidava como tema propriamente o mal-estar docente (ESTEVE, 1994; TRIAS, 1998) enfatizando o stress dos professores e o aumento das situações de *burnout*. No início deste século, as produções científicas começaram a resgatar o bem-estar como uma necessidade (JESUS, 2002; 2007; MARCHESI, 2007; HUÉ, 2008).

Os primeiros estudos científicos sobre o mal-estar dos professores concentraram-se, sobretudo na Europa, buscando explicar uma série de acontecimentos que levava à profissão docente a certa depreciação. Estes estudos iniciais centraram seus esforços principalmente na questão social que subjaz este problema, ou seja, os grandes movimentos políticos e educacionais, as migrações, a desestruturação da família e outras instituições, a necessidade de uma escola que acolhesse as diferenças e a super-exigência dos professores para este novo contexto (ESTEVE, FRANCO e VERA, 1995). De uma análise macro, os estudos passaram a considerar também o microcosmo da escola e do professor a fim de encontrar aí fatores que também levassem ao mal-estar (e posteriormente) ao bem-estar docente. E é justamente neste micro-cosmos que pretendo buscar os elementos para responder ao problema de pesquisa proposto.

Ao escolher a escola salesiana como objeto de estudo, coloco-me sob duas perspectivas: a de professor e a de futuro gestor. Sobre a primeira, destaco minha experiência profissional de um docente feliz e gratificado, inserido em um contexto educativo sério que valorizava o professor e seu trabalho, formando-o num espírito educativo-religioso de valores humanos, baseado na pedagogia de São João Bosco (o sistema preventivo – tripé formado pela razão, religião e amor). Sobre a segunda, em uma possibilidade vindoura, para a justa valorização dos profissionais que trabalham em nossos colégios e o fomento de uma necessidade da pedagogia salesiana: a formação de jovens gratificados e capacitados para atuar no seu contexto social. Pessoalmente, só acredito que esta necessidade se concretize se pudermos investir na pessoa do professor de modo que este possa, ao mesmo tempo em que cumpre seu papel no processo, esteja também construindo a sua própria felicidade: a teoria

das espirais positivas acentuada nos trabalhos de Seligman (2004), Lyubimorsky (2008), Fernández-Abascal (2008), Snyders e Lopez (2009) e de tantos outros psicólogos positivos parece ser a explicação mais plausível para a construção da escola como espaço de bem-estar – pessoal e profissional.

Em pesquisa recente coordenada pelo psicólogo Wilson Campos e dirigida pelo Sindicato dos Professores das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS), delineou-se um quadro preocupante quanto ao bem-estar docente: sobrecarga de trabalho (cerca de 25% dos professores trabalham mais de 40 horas semanais), assédio moral e trabalho sobre pressão (provindos principalmente dos alunos e dos chefes), um alto índice de uso de medicamentos, presença constante de sentimentos de ansiedade, tristeza, depressão, esgotamento físico e mental e ainda a convivência com a violência. Nestes poucos anos junto a professores de escolas salesianas, notamos que, apesar dos diversos desafios de trabalhos em escolas particulares, parece haver uma sensação de bem-estar docente. Desejo assim, que esta pesquisa possa apontar a veracidade dessa assertiva, assim como delinear os fatores que levam estes profissionais felizes e gratificados para que se possa, por fim, desenvolver atitudes para promovê-las: aproximadamente com o que Snyders e Lopez (2009) chamam de emprego gratificante.

Nesta perspectiva, o presente trabalho está dividido em seis capítulos que orientam o estudo. O primeiro intitula-se ‘Do mal-estar ao bem-estar docente’ para indicar justamente o movimento científico atual, que vem acentuando as pesquisas na perspectiva positiva, ou seja, preferindo o bem-estar sob uma perspectiva salutogênica. Início este capítulo apresentando o mal-estar docente, observado sob a perspectiva dos fatores de primeira e segunda ordem de Esteve (1994). Em seguida, sobre o bem-estar docente, apresento três seções: uma breve introdução sobre o conceito de felicidade e bem-estar através da filosofia e psicologia, algumas definições atuais sobre o bem-estar e a felicidade e finalmente sobre o bem-estar docente, analisado sob as perspectivas pessoal, social, profissional e da formação dos professores.

O segundo capítulo tem como tema principal o Trabalho, entendido nesta dissertação como um promotor de bem-estar. Para tal, abordo perspectivas sobre o trabalho na Psicologia e defino dois eixos para o estudo do bem-estar laboral: o trabalho e o trabalhador como responsáveis por ele. A Psicologia Positiva é o tema do terceiro capítulo, que coroa a parte teórica por funcionar como o fundamento epistemológico desta pesquisa. Por se tratar de uma nova visão científica, apresento esta disciplina a partir de sua história, englobando seus

objetos de estudo e suas temáticas principais, especialmente buscando justificar o porquê de minha escolha metodológica sobre o bem-estar docente.

O quarto capítulo aborda a Escola Salesiana, como o local onde esta pesquisa acontece. Apresento sua história e sua situação atual, descrevendo algo sobre a proposta pedagógica e buscando delinear um rápido perfil do professor salesiano. ‘A pesquisa’ é o título do quinto capítulo que apresenta os principais passos tomados para a realização da pesquisa de campo – a metodologia do trabalho – no qual apresento os instrumentos utilizados para isto, o procedimento de pesquisa e análise de dados, além da seleção dos participantes.

Por fim, o sexto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, confrontados com as principais ideias apresentadas no substrato teórico, para que seja mais clara a percepção dos fatores de bem-estar docente encontrados na pesquisa realizada nos colégios salesianos.

Assim, proponho este caminho com um objetivo fundamental: identificar que elementos contribuem para o bem-estar docente nas escolas salesianas.

1 DO MAL-ESTAR AO BEM-ESTAR DOCENTE

Neste primeiro capítulo, apresento o tema central desta dissertação: o bem-estar docente. Porém, não se pode começar falando do bem-estar dos professores sem abordar o mal-estar docente, para pelo menos compreender melhor este fenômeno que tem se tornado cada vez mais presente no nosso contexto educacional e, explorado pela mídia, nem sempre se utilizando de uma abordagem global do problema.

Como mencionei na Introdução, a Educação sempre foi um campo plausível de discussão, seja pelos professores e profissionais das escolas, seja por outros que sequer compreendem a profundidade do ato de ensinar e aprender. O campo mais amplo da discussão tem sido pautado no mal-estar na educação, quando a partir da década de 1980, desenvolvem-se diversos estudos especialmente na Europa.

Nos anos 2000, a Academia começa a despertar suas atenções para solucionar esse problema tão evidente. Em contrapartida ao mal-estar docente, o bem-estar docente passa a ocupar importante papel nas pesquisas, particularmente propondo estratégias para os professores enfrentarem seus maiores problemas na escola, tanto no âmbito laboral como psicológico.

Buscarei, nesta primeira parte do trabalho, reproduzir este movimento epistemológico – do mal-estar ao bem-estar docente. Para isso, estará dividido em duas grandes seções que abarcam ambos os temas. Na primeira seção, tratarei do mal-estar dos professores, buscando elencar algumas definições, identificar seus principais fatores causadores e as conseqüências, além de tratar sobre o stress e o *burnout* – ou esgotamento na profissão docente. A segunda seção trará o tema do bem-estar docente, definido alguns conceitos iniciais e apresentando, sobretudo, estratégias para evitar o mal-estar e promover o bem-estar dos professores.

1.1 O MAL-ESTAR DOCENTE: DA FELICIDADE AO TRABALHO

Ainda que pesquisas nos anos 1960 e 1970 trouxessem como tema principal as insatisfações dos professores em seu trabalho, o mal-estar propriamente dito começou a ser estudado mais a fundo na década de 1980 e ganhou impulso especialmente nos últimos anos. Biehler (1974), citado por Mosquera (1978), a partir da realidade americana de sua época, apontava problemas que afetavam diretamente a satisfação dos professores no trabalho: excessivo número de alunos em sala de aula; demasiada preocupação com o conteúdo da disciplina, esquecendo o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o verdadeiro

crescimento mútuo; grande número de tarefas fora da sala de aula; diminuto salário; péssimo equipamento; falta de tempo para preparo de tarefas; demasiadas reuniões na escola; direção insegura, ineficaz e rígida; falta de interesse dos alunos.

Percebe-se que, apesar dos mais de 30 anos de distância, a problemática é ainda muito atual. Trata-se, pois, de um fenômeno cada vez mais presente nos diversos contextos e que atinge um alto número de docentes, chegando a comprometer grandemente a educação no que tange ao seu papel social. Com relação à atualidade e historicidade do tema do mal-estar docente, nota-se que

[o]s problemas que afligem a profissão docente não são algo novo, nem original, acham-se ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão. O que mais impressiona é o contínuo acirramento da problemática em quase todo o mundo e que, como o tecido social, a docência é desgastada ante as insatisfações grandemente justificadas dos professores, os descontentamentos dos alunos, a improdutividade do conhecimento (denominada má qualidade do ensino) e a desconfiança no aproveitamento social, além de elementos ligados à aprendizagem e suas perturbações. (STOBAUS, MOSQUERA e SANTOS, 2007, p. 262)

Um dos maiores pesquisadores do tema é o professor José M. Esteve, cujo conceito sobre mal-estar docente é um dos mais aceitos academicamente. Para ele, “o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino como no das retribuições materiais e no reconhecimento de *status* atribuídos a eles” (ESTEVE, 1994, p. 153).

Este conceito nos dá uma idéia ampla do que se pode compreender sobre a insatisfação do professor sobre o seu trabalho, pois abrange o papel docente ante a sociedade, o governo, o sistema de ensino e conseqüentemente sobre sua dimensão humano-psicológica. Em termos gerais, o autor explica que o termo mal-estar docente tem sido utilizado para “descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais nas quais se exerce a docência” (p. 24-25), apontado por Blase (1982) como um ciclo degenerativo da eficácia docente. Jesus (1998) acrescenta que o mal-estar docente é um fenômeno global e atual, especialmente no mundo ocidental; sua análise torna-se fundamental porque o mal-estar docente “afeta não só o professor, mas a sociedade e os alunos em particular” (p. 23). Na concepção de Marchesi (2007), o mal-estar docente é conceitualizado a partir de três componentes interrelacionados: o esgotamento emocional, a despersonalização e a redução de conquistas profissionais.

Vivenciar a estafa profissional significa, portanto, a confluência de experiências negativas no âmbito emocional, pessoal e social e na área de projetos

profissionais. (...) Trata-se de uma experiência global e profunda, que afeta os fundamentos do trabalho, da competência profissional, das relações pessoais e do sentido da sua atividade. (MARCHESI, 2007, p. 53)

Esta assertiva do autor nos dá uma idéia sobre o quanto o mal-estar docente é um problema de ordem social que influencia os mais diversos âmbitos da vida do professor. Não só o profissional, como apontam algumas pesquisas, mas sobretudo o pessoal: Mosquera (1978) já delineava esta questão afirmando que, apesar da árdua tarefa e cobrança social, o professor precisa, em primeiro lugar, ser considerado como uma pessoa, com seus potenciais energéticos, suas idéias, estruturas mentais e limitações.

No coração dos estudos de Esteve (1994) está a definição dos fatores de primeira e segunda ordem, já propostos por Blase na década de 1980. Os fatores de primeira ordem são compreendidos como aqueles que “incidem diretamente sobre a ação docente, limitando-a e gerando tensões de caráter negativo em sua prática cotidiana” (p. 47). Os fatores de segunda ordem são aqueles que “se referem às condições ambientais, ao contexto ao contexto em que se exerce a docência. A ação (...) é indireta, afetando a eficácia docente” (p. 27).

Os fatores de primeira ordem englobam basicamente três macro-fatores: recursos materiais e condições de trabalho, violência nas instituições escolares e o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.

Sobre o primeiro, destaco a sua cada vez mais generalizada falta: não há materiais didáticos de boa qualidade na maioria das escolas nem recursos para adquiri-los, assim como prédios e mobiliários em condições degradantes; o mesmo se afirma sobre os recursos humanos, mais escassos e sobrecarregados. Este fator expressa uma das contradições mais referidas pelos professores: a sociedade e as instâncias superiores de educação exigem e promovem uma revolução metodológica que não fornece aos professores o mínimo de materiais para concretizá-la.

Aqui pode-se ainda incluir, especificamente, a questão do salário do professor. As pesquisas atuais em Psicologia Positiva mostraram que o velho dito popular “Dinheiro não traz felicidade” é realmente verdadeiro, já que este não é um fator que influencie diretamente na construção do bem-estar. Nossa sociedade capitalista, contudo, não permite simplesmente descartá-lo, pois ele é a fonte do sustento e da mínima manutenção de um padrão de vida saudável e digno. Ainda que pesquisas demonstram que cerca de 66,5% dos professores têm renda familiar superior a cinco salários mínimos, ou seja, “sensivelmente superior à da média da população brasileira” (UNESCO, 2004, p. 60), o problema de salário parece não poder ser

relacionado apenas a uma questão econômica, mas à questão da valorização profissional: a relação entre as funções do professor e a valorização salarial.

O segundo macro-fator concerne ao tema da violência nas instituições escolares, que, segundo as pesquisas, mostram gradativo aumento nas diversas dimensões (violência física, *bullying*, assédio moral, roubo, depredação de escolas e de modo especial a violência psicológica). Este aumento da violência pode estar ligado, segundo o autor, à obrigatoriedade escolar e ao descrédito do conceito de disciplina, tendo como pano de fundo as profundas mudanças nas relações entre professores e alunos. (ESTEVE, 1994)

Independentemente das causas, destaco a visão de Aguiar e Almeida (2008) sobre a violência na escola. Para as autoras, trata-se de um problema que precisa ser enfrentado com seriedade, pois se trata de uma ameaça direta não apenas ao trabalho, mas à pessoa do professor, interferindo em questões como autoestima, segurança, confiança, produtividade e motivação, ao mesmo tempo alertando que, apesar do grande número de casos, a violência parece continuar sendo negligenciada no ambiente escolar.

Ampliando a discussão, explico a definição adotada por Hirigoyen (2002) para o assédio moral no trabalho – uma das formas mais claras de violência sofrida no ambiente da escola por parte do professor: “qualquer conduta abusiva (gesto, palavra, comportamento, atitude...) que atende, por sua repetição ou sistematização, contra a dignidade ou integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho” (p. 17).

Alguns dados da pesquisa de Hirigoyen (2002) que dizem respeito à área da educação serão destacados aqui. Em primeiro lugar, “o assédio predomina no setor terciário, no setor de medicina social e no de ensino, ou seja, nos setores em que as tarefas não são definidas e nos quais, em consequência, é sempre possível culpar alguém por alguma coisa” (p. 123). Conforme a classificação sugerida pela própria autora, ocorrem com frequência, o assédio vertical descendente (que vem da hierarquia), o assédio horizontal (dos colegas) e o assédio ascendente (para com um subordinado). Segundo pesquisa realizada Campos e Ito (2009), os maiores causadores de assédio moral para com os professores são os chefes superiores (35%), seguidos dos chefes imediatos (32%), alunos (27%), colegas professores (14%) e pais de alunos (14%).

O meio educativo é um dos mais afetados pelas práticas de assédio moral, porém pouco se tem registrado em trabalhos científicos. Quando se fala de violência escolar, referencia-se mais aos alunos como vítimas do que aos docentes.

O processo de desestabilização é frequentemente o mesmo: faz-se recair sobre o professor visado, sobretudo se ele é ‘excedente’, todas as dificuldades disciplinares e pedagógicas do estabelecimento. Como a tarefa de um professor não pode ser inteiramente codificada, é fácil estigmatizá-lo por causa de certos gestos (confisco de um objeto proibido, por exemplo), por sua maneira de se dirigir aos alunos ou por sua falta de iniciativa num desentendimento entre alunos. (HIRIGOYEN, 2002, p. 143)

A pesquisa de Campos e Ito (2009) aponta que cerca de 17% dos professores afirmou ter presenciado situações de violência na escola, ou seja, 1 em cada 5 professores convive diariamente com este fator de mal-estar. Além disso, a violência é também retratada enormemente pelos meios de comunicação, que parecem agravar ainda mais a situação docente (PINHEIRO e SOUZA, 2009). Assim, é necessário considerar os temas tratados nesta seção como relevantes para uma análise mais profunda, pois se trata de uma temática emergente nos dias atuais.

O terceiro macro-fator está relacionado ao esgotamento docente e acumulação de exigências sobre o professor. Daqui emerge o conceito de *burnout*, sobre o qual dedico os parágrafos seguintes. Por hora, o importante é destacar que este esgotamento se dá tanto por fatores psicológicos como sociais, normalmente combinados, resultando no absenteísmo, no pedido constante de transferências, doenças físicas e psicológicas, ansiedade, depressão, estresse. Desta formas, há diversas pesquisas que mostram a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades dos docentes, como um importante fator do mal-estar docente.

Além das aulas, [os professores] devem empenhar-se em trabalhos de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, pesquisar, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades extraescolares, participar dos conselhos, variadas reuniões de coordenação (...) talvez vigiar prédios e materiais, recreios e refeitórios. (ESTEVE, FRANCO e VERA, 1995, p. 41)

A sobrecarga de trabalho – seja pela falta de pessoal, seja pelas novas exigências da profissão – leva o professor a reclamar principalmente da falta de tempo e da fragmentação de suas atividades: “por causa da acumulação de responsabilidades e expectativas, desproporcionadas para o tempo e os meios dos quais se dispõe, o professor se obriga a fazer mal seu próprio trabalho” (p. 59).

Gostaria, pois, de dedicar um estudo rápido sobre o stress e o *burnout*, que podem ajudar a entender este fator de esgotamento. Sobre o stress, aproprio-me basicamente dos estudos de Lipp (2000; 2001; 2007), uma das maiores pesquisadoras brasileiras sobre o tema, que o define como “um estado de tensão que causa uma ruptura no equilíbrio interno do organismo” (LIPP, 2001, p. 12).

Especificamente sobre o stress emocional, Lipp (2007b) o concebe como “uma reação global do organismo, com componentes físicos, psicológicos, mentais e hormonais, que ocorre quando a pessoa necessita fazer uma adaptação significativa no seu modo de viver, de sentir e de ver o mundo” (p. 109). Insiste-se, porém, que o mais importante é descobrir de onde vem o stress; a estas causas ela chama estressores, que podem ser internos ou externos.

As situações que enfrentamos no cotidiano e as pessoas com as quais convivemos no dia a dia podem se configurar em agentes estressores externos. Os estressores internos podem ser nossas características pessoais, nossos valores, crenças e formas de interpretar as situações. Alguns mitos sobre o stress podem funcionar como estressores internos também, pois eles comprometem nosso modo de interpretar o próprio sofrimento decorrente do stress. (LIPP e NOVAES, 2000, p. 13)

Neste sentido, os sinais de stress nos adultos são normalmente parecidos e tendem a diferenciar-se apenas nas fases mais avançadas devido a fatores genéticos. É importante destacar ainda que, dificilmente existe um motivo único e definível para o estado de stress:

O stress dificilmente é causado por uma única fonte; na maioria das vezes, sofremos o efeito cumulativo de inúmeros estressores que se somam para criar o estado de tensão mental e físico. Quando não conseguimos eliminar a fonte principal, já ajuda se conseguirmos eliminar outras fontes, mesmo que não tão importantes, porque a carga tensional a elas associadas é subtraída da quantidade total do stress que estamos experimentando e o nosso organismo fica sujeito a níveis menores de tensão no total. (LIPP, 2007b, p. 119)

Contudo, a ênfase que pretendemos dar neste estudo recai sobre o stress ocupacional, ou seja, aquele relacionado especificamente ao mundo laboral. As pesquisas de Gondim e Siqueira (2004) concluíram que o estresse ocupacional é resultante de um complexo conjunto de fenômenos e pode ser compreendido como a reação tensional experimentada pelo trabalhador diante de agentes estressores que surgem no contexto de trabalho e são percebidos como ameaça a sua integridade. (p. 229)

Cooper e Marshall (1978), citados por Gondim e Siqueira (2004), desenvolveram um modelo que aponta seis categorias de fontes do estresse ocupacional: fatores intrínsecos ao trabalho, o papel do trabalhador na organização, os relacionamentos no trabalho, o desenvolvimento na carreira, a estrutura e o clima organizacionais, e finalmente, a interface entre lar e trabalho. Porém, no caso específico dos professores, existem algumas especificidades que precisam ser consideradas no âmbito do stress ocupacional.

Meleiro (2007) aponta que diversos trabalhos da literatura mundial mostram que ser professor é uma das atividades mais estressantes na atualidade, qualquer que seja o nível de ensino onde leciona, da Educação Infantil ao Ensino Superior: os problemas variam desde a

função familiar que precisa ser compensada na educação das crianças às novas exigências relativas à alta produtividade científica e o stress *high tech* dos professores universitários.

Quando o stress evolui e não consegue colaborar para o crescimento pessoal e a ‘sobrevivência’ chega-se ao que atualmente define-se como *burnout*, ou a síndrome do esgotamento; Gondim e Siqueira (2004) compreendem que ela corresponda a uma resposta prolongada por agentes estressores do contexto de trabalho.

Reinhold (2007) conceitua o *burnout* “como um tipo especial de stress ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa” (p. 64). Benevides-Pereira (2002) explana que o *burnout* vai além do estresse, sendo uma espécie de cronificação deste. Davidhoff (2001) ao elencar os profissionais que estariam mais propensos ao *burnout* não cita os professores, todavia, sua compreensão sobre esta síndrome, remete-nos diretamente a esta classe de profissionais; para ela, trata-se de profissionais que trabalham intensamente com indivíduos aflitivos, traçam metas irreais (por vezes muito superiores às suas forças), estão na linha de frente, lidando com supervisores e clientes exigentes (e até hostis, por vezes), possuem pouco poder real e ainda precisam lidar com a burocracia.

O termo vem da língua inglesa, e literalmente significa queimar, no sentido de parar de funcionar (por falta de energia); metaforicamente, pode “significar aquilo, ou aquele, que chegou ao seu limite e, por falta de energia, não tem mais condições de desempenho físico ou mental” (p. 21). No caso dos professores, como afirma Reinhold (2007), o *burnout* começa com uma sensação de inquietação que aumenta à medida que a alegria de lecionar gradativamente vai desaparecendo. Esta idéia nos dá a concepção de que o *burnout* não é algo que simplesmente acontece, mas que vai resultando de uma série de fatores que vão somando-se e evoluindo até resultar num quadro de total desespero.

Dentre as concepções atualmente discutidas sobre este tema, concordo com Esteve (1995), Benevides-Pereira (2002), Mosquera, Stobäus e Santos (2007), Lipp (2007), Reinhold (2007), Hué (2008), Carrobles e Benevides-Pereira (2008) que preferem estudá-la sob uma concepção sócio-psicológica a qual engloba aspectos individuais associados às condições e relações do trabalho. Desde os trabalhos de Maslach e Jackson nas décadas de 1970 e 1980, definiram-se três dimensões independentes que compõem o *burnout*: o esgotamento emocional, a desumanização e a falta de realização pessoal. No modelo proposto por Carrobles e Benevides-Pereira (2008), elas estão postas numa ‘crescente’, que segue esta respectiva ordem.

A **exaustão emocional** se refere à sensação de esgotamento tanto físico como mental, ao sentimento de não dispor mais de energia para absolutamente nada. De haver chegado ao limite das possibilidades. A **despersonalização** não significa que o indivíduo deixou de ter sua personalidade, mas que esta sofreu ou vem sofrendo alterações, levando o profissional a um contato frio e impessoal com os usuários de seus serviços (alunos, pacientes, clientes, etc.) passando a denotar atitudes de cinismo e ironia em relação às pessoas e indiferença ao que pode vir a acontecer aos demais. A **reduzida realização profissional** evidencia o sentimento de insatisfação com as atividades laborais que vem realizando, sentimento de insuficiência, de baixa auto-estima, fracasso profissional, desmotivação, revelando baixa eficiência no trabalho. Por vezes, o profissional apresenta ímpetos de abandonar o emprego. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002, p. 35)

Já os fatores de segunda ordem podem ser agrupados em cinco macro-fatores: a modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, a função docente: contestação e contradições, a modificação do apoio do contexto social, os objetivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos e a imagem do professor.

O primeiro deles, que versa sobre as significativas mudanças sociais atuais, aponta que entre os professores, as habilidades e exigências necessárias ante as rápidas mudanças sociais e a transferência dos papéis da família e comunidade para a escola estão entre as causas mais citadas para explicar seu sentimento de mal-estar, que resulta num acúmulo de exigências além do ensinar:

Além de saber a sua matéria, hoje se pede ao professor que seja um facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo e, que além de atender ao ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo de seus alunos, da integração social, da sua formação sexual, etc. A tudo isso, pode-se somar alguns alunos especiais integrados na aula, que exigem uma atenção específica. (ESTEVE, FRANCO e VERA, 1995, p. 25)

O professor, diante deste plano global, não conseguiu redefinir o seu papel e passa por uma urgência na reestruturação de sua identidade (AGUIAR e ALMEIDA, 2008). Igualmente fala-se em crise da instituição escolar e a latente necessidade de repensar a formação de professores, em especial, para aprender a lidar com conflitos e enfrentar novas realidades como a concorrência entre professores e meios de comunicação, no que concerne à transmissão do conhecimento: “precisa-se tentar definir qual é sua função, que valores deve transmitir o professor entre os vigentes em nossa sociedade e quais, pelo bem de seus alunos, deve questionar e criticar” (ESTEVE, 1994, p. 30).

O segundo macro-fator trata especificamente da função docente e o constante questionamento da sociedade sobre o seu papel: o professor parece precisar cada vez mais

transitar por terrenos diversos a fim de cumprir as exigências que lhe são confiadas, submetendo-se às críticas de diferentes grupos sociais e profissionais.

Apenas para fins ilustrativos, se nos anos 70 e 80, ao professor cabia apenas transmitir conteúdo e ter seus alunos na mais completa disciplina, atualmente exige-se também que o docente saiba motivar seus alunos e criar um clima de convivência saudável em aula. Hué (2008) considera que as demandas sociais de nosso tempo de certa forma ‘desautorizaram’ o professor, colocando-o como uma figura de segundo plano na escola assim como exigiu rapidamente dos professores novas e desafiadoras competências que ocupam muito mais tempo do que a própria tarefa em sala de aula. Como apresenta Bentley (1998), o professor precisa cada vez mais assumir uma série de papéis:

Aprendiz: capacidade de compreender em que consistem a identificação de objetivos e as necessidades de aprendizagem, conseguir os recursos adequados para alcançá-los e avaliar a aprendizagem. **Trabalhador:** capacidade de compreender como podem empregar-se a habilidade e a energia em uma atividade produtiva. **Professor:** capacidade de comunicar os conhecimentos e idéias adequadas, facilitar o desenvolvimento de uma compreensão autêntica, motivar e estimular os hábitos e disciplinas para a aprendizagem eficaz e avaliar o progresso. **Cidadão:** capacidade de compreender e desempenhar as responsabilidades e oportunidades intrínsecas à pertença a uma comunidade cívica e política. **Mãe ou pai:** capacidade de compreender e cumprir as obrigações da maternidade ou paternidade. **Especialista:** capacidade de compreender e desenvolver os componentes-chave da docência em determinado campo (de conhecimentos). **Colega:** capacidade de compreender e desempenhar o papel de mentor incluindo o estabelecimento da confiança e da confidencialidade. **Líder:** capacidade de reconhecer e formular objetivos e metas, de motivar as pessoas, satisfazê-las de forma adequada e recompensar e celebrar as conquistas, tanto individuais como coletivas. **Responsável por solucionar problemas:** capacidade de reconhecer, enquadrar e analisar problemas. (HUÉ, 2008, p. 56)

A modificação do apoio do contexto social é o terceiro macro-fator, que explicita o recorrente sentimento de perseguição dos professores: acusados pelos pais como causadores do que vai mal na educação, desvalorizados pela sociedade quanto ao salário e avanços na carreira, desacreditado pelos alunos por ser apenas um *plus* no seu crescimento intelectual. Ranjard (1984) citado por Esteve, Franco e Vera (1995) comenta que “os professores são perseguidos pela evolução de uma sociedade que impõe profundas mudanças na sua profissão” (p. 33). Esta falta de apoio social provém também das mudanças sociais do século XX, que desacreditou a escola como uma promessa de futuro melhor.

A crise na educação escolar contemporânea só é possível de ser compreendida se juntamente com esse fenômeno, for situada a crise na educação familiar e na sociedade, advinda de uma crise moral e ética que assola a vida moderna. Há um abismo que separa a visão idealizada do que vem a ser um professor e a realidade concreta, na qual essa função é exercida. (AGUIAR e ALMEIDA, 2008, p. 27)

Esteve, Franco e Vera (1995) acreditam que nesse período, o sistema de educação nunca fora tão criticado e a causa pode ser sintetizada pelos próprios avanços da educação, pois, até há alguns anos, a sociedade como um todo mantinha um discurso unificado sobre a educação, suas possibilidades e seu papel fundamental na mobilidade de classes e igualdade social, criando-se uma ampla expectativa que nunca chegou a ser concretizada, apesar de quase 100% das crianças estarem na escola. Viu-se assim, que a escola não responderia sozinha a este problema social e fatores como a crise econômica, falta de investimento em educação, críticas quanto à organização e currículo escolares, massificação do sistema de ensino somaram-se para por em xeque a figura mais exposta deste sistema: o professor. Com esta unidade inicial rompida, cada fatia da sociedade tomou para si a visão da educação que melhor lhe cabia, e no centro deste embate social está o professor, que apesar de qualquer postura ou decisão, parece ser sempre criticado.

O quarto macro-fator versa sobre os objetivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos. As mudanças de cenários do mundo atual levaram à exaustão o sistema de ensino que ainda se centra na educação da elite: a distância entre realidade e conhecimento escolar aumenta mais, exigindo uma nova visão de conteúdos e organização curricular, que responda às demandas sociais.

Incluo neste item o que Marchesi (2007) chama de novos modelos de educação, originados, segundo o autor, principalmente pela globalização e pelo fácil acesso à informação. O autor aponta que o aprendizado na sociedade da informação será (e já está sendo!) centrado mais na imagem do que propriamente no texto, o que exige novos desafios no controle de atenção dos educandos e nas técnicas de ensino. Provavelmente, os grandes desafios desta época centrar-se-ão “na capacidade de ter acesso e de selecionar informação, na flexibilidade, na inovação e na capacidade das pessoas e das instituições de ampliarem seus conhecimentos” (p. 8).

Marchesi (2007) aponta dois importantes fatores causadores de mal-estar docente que se referem a esta temática: o risco de uma aprendizagem superficial, já que as informações são cada vez mais numerosas e a escola parece não dar conta desta imensidão de saberes, tanto pelo tempo quanto pela própria formação dos professores e os valores que a escola poderia (ou deveria?) inculcar em seus alunos, uma vez que a disparidade entre escola e sociedade torna esta questão uma verdadeira incógnita, que parece esclarecer-se apenas quando se trazem à discussão os valores da cidadania.

Note-se que grande parte destes fatores sequer eram considerados na área educacional há alguns anos atrás. Assim, muitos autores apontam a insegurança dos novos modelos, mais exigentes e multifacetados, que compreendem diversas preocupações, em especial o tratamento da informação.

A imagem do professor é o tema do quinto macro-fator. A crise de identidade do professor atual faz com que, basicamente, o autor defina a profissão do professor ora conflitiva, ora idílica. Os meios de comunicação atuais têm preferido marcar o docente como conflitivo, explorando principalmente assuntos referentes à violência nas aulas, situações de embate ideológico ou de valores, baixos salários, greves, fracasso escolar e outros. Quanto à visão idílica, parece ser mais observada nos filmes, na qual o professor é retratado na maior parte do tempo ocupando-se de ser amigo, conselheiro, confidente do que propriamente dando aulas; nas palavras de Esteve, Franco e Vera (1995), “pede-se ao professor que seja perfeito, ou mais concretamente que responda ao estereótipo social vigente de todas as qualidades consideradas como positivas” (p. 9). Estas duas visões permitem que se possa considerar urgente uma formação de professores voltada à realidade, que trabalhe com ideais mais próximos do trabalho dos futuros docentes.

Justamente sobre a formação inicial, estudos vêm demonstrando que esta não responde às exigências das mudanças sociais e não dá aos professores a competência profissional necessária para exercer a sua tarefa. Ainda mais agravante na profissão docente é que, quem define o que é um bom professor não são os docentes, mas o jogo social. A instabilidade deste jogo social fez a escola adquirir e subtrair diversas funções que ainda não conseguimos listá-las com exatidão o que corrobora ainda mais a crise de identidade do professor. Como uma síntese, apresento os doze fatores de mudança no sistema escolar que Esteve, Franco e Vera (1995) julgam como os principais causadores do mal-estar docente:

1. Aumento das exigências sobre os professores
2. Inibição educativa dos outros agentes de socialização
3. Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola
4. Ruptura do consenso social sobre a educação
5. Aumento das contradições no exercício da docência
6. Mudança de expectativas com respeito ao sistema educativo
7. Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo
8. Diminuição do valor social do professor
9. Mudanças nos conteúdos curriculares
10. Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho
11. Mudanças nas relações professor-aluno
12. Fragmentação do trabalho do professor.

Menciono ainda alguns outros fatores relevantes apontados por autores que trabalham com a temática do mal-estar docente, que mesmo podendo ser encaixados em alguma das categorias acima, julguei necessário destacá-las nesta seção.

Ante uma sociedade capitalista, apontada por Sandrini (2009) como resultante de uma hegemonização da história, marcada pelo neoliberalismo, pelo crescimento desregrado do consumismo e da conseqüente necessidade de criar produtos para desejos cada vez menos necessários, um dos grandes desafios para o professor está em reorganizar seu lugar no espaço: quando Jesus (1998) sublinha que os valores economicistas (capitalistas) estão sobrepostos aos intelectuais e humanistas em nossa sociedade, marca-os como uma das causas do mal-estar docente; para o autor, diante de tantas mudanças sociais, é urgente buscar um novo sentido para a escola e para o trabalho do professor.

Mosquera e Stobäus (1996) buscam uma análise mais profunda das causas do mal-estar dos professores e, a partir de uma visão global da educação no país e no exterior, apontam que este comprometimento do estado de felicidade dos professores ocorre porque há:

deficiência de posições do Estado e planos de Governo como desencadeadores de uma educação realmente eficiente; falta de uma filosofia de Educação conhecida por todos trabalhada, analisada, discutida e negociada (...); necessidade de uma educação para a cidadania, na qual direitos humanos e atitudes morais de tolerância possam ser intercambiadas; falha na consideração da importância central das temáticas dos meios e dos recursos da Educação que expressam o engajamento da totalidade do social e significam a permanência digna do ensinar como trabalho real e profissão fundamental. deficiência em considerar o conhecimento como um real valor que propicia instrumentos para as modificações de um mundo onde há pobreza, ignorância e desconhecimento. (p. 142)

O que os autores elencam, são fatores que estão relacionados a questões que nem sempre estão tão evidentes como a filosofia de ensino, o apoio do governo, o currículo ou a compreensão global da educação. Assim, mesmo que haja boas condições para o trabalho docente, esses fatores subjazem todo o fazer dos professores, levando-os ou a uma situação de bem-estar ou mal-estar docente de forma ‘automática’.

Ante todos estes fatores, é possível analisar que o professor está vulnerável a uma série de malefícios, provindos dos fatores apontados pelos pesquisadores citados até aqui. Contudo, a busca pela felicidade é uma constante na vida do ser humano e superar ou aprender a lidar com os problemas que aparecem no dia a dia são uma arte que pode (e precisa) ser aprendida. Com este intuito, o subcapítulo seguinte apresenta como tema o bem-estar docente, iniciando com o estudo da felicidade em termos gerais para depois aprofundar a questão do bem-estar no trabalho.

1.2 O BEM-ESTAR DOCENTE: A FELICIDADE NO TRABALHO

Inicialmente, é mister destacar que, para tratar do tema do bem-estar docente não basta considerar a eliminação dos causadores do mal-estar docente. O conceito é muito mais amplo e abrange as diversas faces desta questão, desde o físico e emocional ao organizacional e social. Por isso, inicio apresentando um breve histórico da felicidade como objeto de estudo das ciências humanas.

‘Incontestável’ é talvez a palavra que melhor expresse o quanto as culturas, ocidentais ou orientais, consideram como meta para o ser humano a busca da felicidade. Apesar da divergência sobre os caminhos para se chegar lá e a própria noção do que seja ser feliz, a Psicologia tem buscado meios para ajudar a responder estas questões. Contudo, sabe-se que a felicidade tem sido tema de diversas correntes filosóficas e aí achou espaço para ser refletida. Da eudemonia aristotélica, passando pela felicidade dependente do transcendente até os conceitos atuais de plenitude, a Filosofia foi a precursora dos campos do conhecimento ao tratar da felicidade e do bem-estar como uma das suas preocupações de estudo. Contudo, são poucos os pesquisadores que analisam estes temas com bons olhos e, por isso explico porque empreguei o termo ‘felicidade’ no início deste subcapítulo, utilizando-me da compreensão de Legrenzi (2002).

É, pois, relativamente recente a felicidade como um possível objeto de estudo por parte da Psicologia. Na tradição ocidental, os prazeres são associados ao corpo e, a felicidade compete ao espírito, que se nutre de elementos intelectuais. Para a Psicologia tornar-se ciência, precisava preocupar-se inicialmente com a dimensão do corpo – mais palpável e até certo ponto, mensurável. Somente no século XX é que a mente também passou a ser passível de ser pesquisada por meio do método científico. Assim, por fins didáticos, neste trabalho considerarei como sinônimos os termos felicidade e bem-estar, seguindo a definição de Seligman (2000; 2004), Snyder e Lopez (2009), Fernández-Abascal (2008) e tantos outros autores da Psicologia Positiva.

O modelo contemporâneo de compreensão da felicidade está fortemente associado ao conceito norte-americano do *well-being and satisfaction* que prevê como método de estudo o individualismo metodológico, ou seja, a unidade de análise passa a ser a própria pessoa na sua individualidade. Assim, a Psicologia Positiva, sem ignorar a multiface que o termo apresenta, enfoca seus estudos sobre felicidade numa perspectiva de compreensão do indivíduo, nunca isolado, mas inserido em um contexto determinado e em relação com os demais.

O conceito de bem-estar subjetivo desenvolvido por Ryff (1989) pode sintetizar este método, que consiste em percepções de felicidade e satisfação com a vida, declaradas explicitamente, junto com o equilíbrio de sentimentos negativos e positivos. Compõe-se, portanto, de quatro elementos: sentimentos positivos, sentimentos negativos, satisfação na vida e a própria felicidade, ou seja, ter uma sensação e uma experiência gerais de prazer, contentamento e alegria. Paralelo a este conceito, está o seguinte:

O bem-estar subjetivo implica tanto um juízo positivo sobre a vida ou satisfação vital, uma balança de afetos positivos e uma vivência da felicidade como uma série de atributos psicológicos associados ao bom desenvolvimento e ajuste da pessoa. (JAVALOY MAZÓN et. al., 2008, p. 289)

A partir deste conceito, os autores apresentam a felicidade composta por outras duas facetas: o bem-estar psicológico e o bem-estar social. Apesar de abarcar diferentes âmbitos, ambas se interrelacionam de tal forma que se compreenda que a felicidade está para além de uma busca individual e solitária, mas que depende grandemente do contexto externo e das relações. Snyders e Lopez (2009), baseados nos estudos de Ryff (1989), Keyes (1998) e Keyes e Lopez (2002) chegaram aos três tipos de bem-estar que juntos fornecem “um retrato mais completo da saúde mental” (p. 74).

O bem-estar psicológico, explicado por Fernández-Abascal (2008, p. 39), “implica tanto um juízo positivo sobre a vida ou satisfação vital como um equilíbrio favorável do afeto positivo frente ao negativo e uma vivência da felicidade, assim como uma série de atributos psicológicos associados ao bom desenvolvimento e ao ajuste da pessoa ao meio” e se compõe de seis elementos, todos independentes, porém interrelacionados: a autoaceitação, o crescimento pessoal, um propósito na vida, o domínio do ambiente, a autonomia e as relações positivas com outras pessoas.

Sobre o bem-estar social, Javaloy Mazón et al. (2008) explicam que este “se concebe como um conjunto de critérios que a sociedade deve oferecer para que a pessoa se relacione com ela de forma satisfatória para suas necessidades” (p. 290), sendo composto por cinco elementos: a aceitação social, a realização social, a contribuição social, a coerência social e a integração social.

Outra possível compreensão sobre o bem-estar é a desenvolvida por Fernández-Abascal e Martín Días (2008), que após confrontar as definições de diversos estudiosos sobre a felicidade, concluem que esta não é uma emoção responsiva (como a alegria, por exemplo),

mas surge da valorização antecipada e da lembrança de diferentes aspectos da vida em função das condições atuais:

Genericamente a felicidade é um estado prazeroso e desejável de sensação de bem-estar e tranquilidade, que produz aumentos na auto-estima e na confiança (Averill e More, 1993), incrementa as sensações de repouso, fomenta a disponibilidade para enfrentar-se novas tarefas (Fernández-Abascal, 1997) e gera sensações de vigorosidade, competência, transcendência e liberdade. (FERNÁNDEZ-ABASCAL E MARTÍN DÍAZ, 2008, p. 126)

Todos estes conceitos nos auxiliam a ter uma visão mais complexa de como compreender o chamado estado da felicidade, especialmente através da perspectiva da Psicologia Positiva. Ao centralizar o indivíduo como grande responsável pela busca, ou melhor, pela construção da sua própria felicidade, não se quer eliminar as demais dimensões. Pelo contrário, entender como as situações externas, ambientes e relações influenciam nesta construção auxilia grandemente no desenvolvimento de estratégias para aumentar o nível de felicidade das pessoas – idéia que vem tomando força nas pesquisas mais recentes.

Nesses avanços das pesquisas, surgiram as chamadas fórmulas da felicidade, não no sentido de fórmulas prontas para serem aplicadas e fazer das pessoas seres felizes, mas ao sentido matemático da palavra fórmula, ou seja, uma expressão que pudesse representar os componentes da felicidade. Seligman (2002), Lyubomirsky (2008), De Marchi (2008), Extremera e Pacheco (2008), apenas para constar os mais recentes, propuseram algumas fórmulas que levam em consideração fatores genéticos, psicológicos e ambientais e o quanto cada um colabora na construção da felicidade.

Para estes autores, o estado de bem-estar é possível de ser atingido por qualquer pessoa, independentemente de sua situação. Estas fórmulas querem demonstrar que o grande segredo da felicidade é querer ser feliz. Início, pois, explicando a fórmula elaborada pelo ‘pai’ da Psicologia Positiva – Seligman (2004), proposta no clássico “Felicidade Autêntica”, sintetizada na fórmula: $H = S + C + V$

A primeira variável (H), de *happiness* (felicidade, em inglês), se refere, como mencionado anteriormente a um nível constante de felicidade. Esta variável é resultado da soma das três outras: (S), de *set range*, ou limites estabelecidos, (C) de *circumstances* ou circunstâncias e (V), de *voluntary* ou controle voluntário.

A variável (S) corresponde a três realidades que auxiliam que o nível de felicidade não aumente – o primeiro, que Seligman chamou de ‘timoneiro genético’ é um dispositivo herdado geneticamente, que auxilia neste controle; o segundo é a rotina hedonista, ou seja, o

cuidado que se deve ter em adaptar-se às coisas boas, vendo-as como naturais e a terceira são os limites estabelecidos que auxiliam no retorno estável após momentos fortes positivos ou negativos (o que podemos relacionar ao conceito de resiliência).

A variável das circunstâncias indica o quanto estas podem aumentar o nível de felicidade constante. Assim, baseado em Warner Wilson (1967), Seligman delimitou oito circunstâncias que se pensavam responsáveis pela manutenção de um alto nível de felicidade constante: dinheiro; idade; educação, clima, raça e gênero; saúde; casamento; vida social; religião; emoções negativas. Apenas as quatro últimas se mostraram realmente relevantes.

Finalmente, a variável (V), corresponde às emoções positivas, que podem estar ligadas ao presente, passado ou futuro. Ao presente estão implicados a alegria, o êxtase, a calma, o entusiasmo, a animação, o prazer e o *flow*¹. Ao passado, relacionam-se a satisfação, o contentamento, a realização, o orgulho e a serenidade enquanto que ao futuro estão relacionados o otimismo, a fé, a esperança e a confiança.

Assim, esta fórmula da felicidade pode ser compreendida, não apenas como um simples somatório entre limites, circunstâncias ou controle voluntário, mas um todo imbuído de todas as implicações que cada uma delas acarreta. Urge ainda reforçar que, ao propor este conceito de felicidade, Seligman adota uma visão de *continuum*, não desconsiderando a importância que os prazeres ou gratificações possam ter na vida de um indivíduo, mas não absolutizando-os como numa visão hedonista. A psicologia positiva preocupa-se com estas, mas de forma especial quer ajudar as pessoas a viver um estado de felicidade mais duradouro e consistente.

Numa perspectiva muito semelhante, Lyubomirsky (2008) apresenta o que chama de ‘A solução dos 40%’, ou seja, afirma que 40% da felicidade de uma pessoa é determinada por suas atividades intencionais e por isso, depende de si própria. Os restantes 60% cabem à carga genética e às circunstâncias na qual se está imerso, ou seja, situações que são, em geral, imutáveis. Nesta perspectiva, a autora representa a felicidade num gráfico de pizza, apresentado a seguir:

¹ O *flow* foi um conceito trabalhado por Csikszentmihalyi (1975/2000) e corresponde a um estado de envolvimento ótimo, no qual a pessoa não percebe os desafios à ação, como uma subutilização, nem como uma sobrecarga de suas atuais habilidades e tem objetivos claros e atingíveis, e *feedback* imediato sobre os avanços (*idem*). Pode ser traduzido como ‘fluxo’ ou ‘plenitude’.

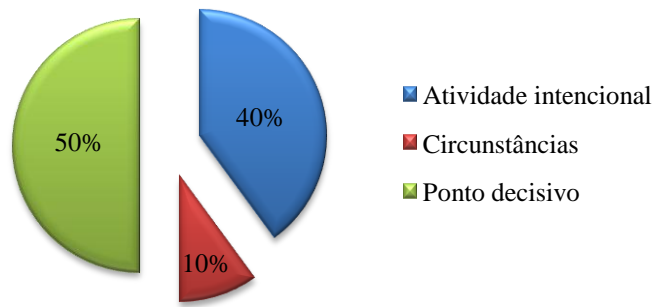


Figura 1 – Os componentes da felicidade (conforme LYUBOMIRSKY, 2008)

O chamado ponto decisivo, que corresponde a 50% das diferenças entre os níveis de felicidade das pessoas, corresponde à herança genética: “como os genes da inteligência ou do colesterol, a magnitude do ponto decisivo inato determina em grande parte, o quanto seremos felizes ao longo da vida” (p. 10). Ao contrário do que muitos ainda pensam, a felicidade não é determinada pelas circunstâncias da vida (conceito utilizado exatamente como Seligman): apenas 10% dela corresponde às diferenças de gênero, classe, beleza... entre as pessoas. O coração da teoria de Lyubomirsky (2008) está justamente nos 40%, que corresponde basicamente ao comportamento humano, isto é, às opções que cada um faz nas suas atividades intencionais pode determinar o quanto pode ser feliz: trata-se de um interesse pessoal, um trabalho que exige construção contínua. Afirmo a autora:

Nossas atividades intencionais e diligentes têm efeito poderoso sobre como somos felizes, bem acima dos efeitos de nosso ponto decisivo e das circunstâncias em que nos encontramos. Se uma pessoa infeliz deseja experimentar interesse, entusiasmo, contentamento, paz e alegria, pode fazer com que isso aconteça ao aprender os hábitos de uma pessoa feliz. (LYUBOMIRSKY, 2008, p. 50)

De Marchi (2008), que amplia o conceito de bem-estar ao englobar de maneira mais objetiva a saúde como um componente diferencial, também propõe um gráfico para ilustrar a compreensão de uma vida com qualidade. É importante recordar que, para este autor, os termos saúde, qualidade de vida e bem-estar são complementares e interrelacionáveis. Desta maneira, os três estariam “diretamente associados às diferentes dimensões da qualidade de vida as quais envolvem os aspectos físicos, emocionais, sociais e espirituais que compõem o todo do ser humano” (p. 6) e precisam ser constantemente integrados, equilibrados e harmonizados entre si.

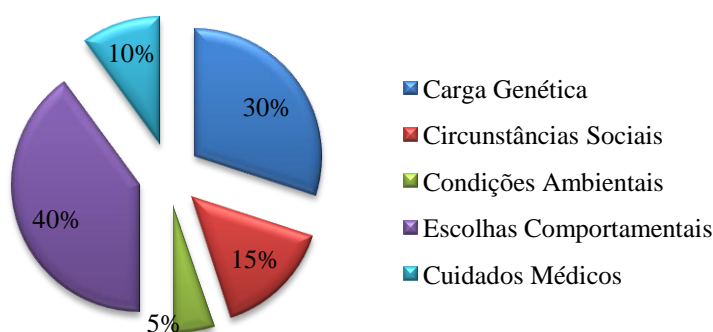


Figura 2 – Os componentes da felicidade (conforme DE MARCHI, 2008)

Em consonância com Lyubomirsky (2008), De Marchi também delimita os 40% das escolhas comportamentais. Contudo, há uma considerável diminuição do percentual da carga genética, em detrimento dos cuidados médicos e das condições ambientais. Muitas pesquisas científicas recentes podem colocar em xeque este modelo, em especial por demonstrar que condições ambientais e sociais influenciam menos que os 20% propostos por De Marchi (2008).

Os estudos que levaram às fórmulas apresentadas representam um dos grandes avanços da Psicologia Positiva: chegar à questão de que a felicidade pode ser aprendida. A Psicologia Cognitiva já apresentava esta conclusão, buscando, porém, compreender os mecanismos que ‘obrigam’ as pessoas a enxergar as coisas de determinada maneira. O diferencial da Psicologia Positiva é que, para além dos mecanismos, considera-se o desejo do indivíduo em querer ser feliz, reconhecendo que muito desta ‘busca’ está dentro de si mesmo, especialmente no desenvolvimento de suas fortalezas.

Ser feliz requer de fato uma habilidade muito especial. Em algumas pessoas isto ocorre naturalmente, mas em outras ela tem de ser desenvolvida com paciência e determinação. O grande problema é que muitos pensam que a felicidade deve ocorrer naturalmente, que o bem-estar é um direito adquirido e nada fazem para se tornar felizes. Pode até ser que existam pessoas assim contempladas, porém todos podem alcançar a felicidade se a tornarem uma meta prioritária na própria vida. (LIPP, 2008, p.55)

As palavras de Marilda Lipp, uma das autoras mais respeitadas de obras sobre o estresse, demonstra o quanto é importante estar disposto a construir a sua felicidade. Pode ainda parecer óbvio, mas uma questão precisa ser respondida: por que querer ser feliz? Que vantagens há nesta busca? As pesquisas têm mostrado que esta resposta nem sempre é tão óbvia, mas os resultados alcançados por pessoas felizes mostram uma série de características

que fazem até os mais céticos dos que estamos lendo este trabalho, dar o devido crédito a necessária construção do bem-estar.

Com base em pesquisas dos anos 80, Myers (1998) já aponta que o estado de felicidade ou infelicidade impregna todo o resto. Por isso, pessoas felizes, segundo ele, percebem o mundo como mais seguro, tomam decisões com mais facilidade, são candidatos a emprego com desempenho mais favorável e mostram maior satisfação com sua vida em geral. Nesta mesma linha, as observações de Lyubomirsky (2008) e seu grupo de pesquisa concluíram que as pessoas felizes dedicam grande parcela de seu tempo à família e aos amigos, demonstram gratidão por tudo o que tem, oferecem sua ajuda com maior facilidade, são otimistas quanto ao futuro, saboreiam os prazeres da vida e tentam viver o presente, praticam exercícios físicos, estão profundamente comprometidos com objetivos e ambições por toda a vida e, mesmo expostas a crises, tragédias ou estresse, mostram-se mais equilibradas para enfrentá-los.

Referenciando seu trabalho em Fernández-Abascal (1997) e Izard (1993), Fernández-Abascal e Martín Díaz (2008) afirmam que a felicidade favorece uma percepção e uma interpretação positiva dos diversos estímulos do ambiente, produz um incremento na capacidade para desfrutar de diferentes aspectos da vida, gera atitudes positivas para si e para os demais, facilita a empatia, favorecendo o altruísmo, favorece o rendimento cognitivo, a solução de problemas, a criatividade, a aprendizagem e a memorização, tem a capacidade de operar com um sinal reconhecível universalmente de preparação para a intenção amistosa e ainda pode contribuir para o estreitamento de vínculos sociais.

Desta forma, um estado de felicidade, sem dúvidas, favorece uma percepção e uma interpretação positiva dos diversos estímulos do ambiente. Por isso, mais uma vez se reforça que a felicidade precisa ser percebida num *continuum*, como cultivo pessoal ou ainda como uma necessidade de promover o bem-estar nas diversas dimensões. “Por meio de todos os domínios da vida, a felicidade parece ter numerosos subprodutos positivos que poucos de nós tiveram tempo para compreender realmente” (LYUBOMIRSKY, 2008, p. 14).

Todas as fórmulas e conceitos sobre felicidade estudados até aqui remetem ao pensamento-chefe da nova Psicologia: de que precisamos desenvolver nossas fortalezas e virtudes, não para eliminar as emoções negativas, mas para potencializar as positivas. Fernández-Abascal (2008) reforça que o primeiro ponto a ser considerado sobre uma emoção positiva é que esta tem que ver com a satisfação, ou seja, é aquela que nos faz feliz e satisfaz um grande número de expectativas pessoais e sociais e, consquentemente, nos leva a agir moralmente de forma correta materializando as nossas virtudes (p. 29).

Apesar de toda a sua importância, as pesquisas em Psicologia, por muitos anos, negligenciaram as emoções positivas. Em primeiro lugar porque as emoções positivas são menos numerosas e bastante mais difusas que as negativas e, por consequência, a maioria dos pesquisadores elaborou suas teorias emocionais com base em emoções prototípicas. Outra razão importante foi que a Psicologia interessou-se de forma especial por aquilo que supõe um problema para a pessoa e por encontrar as soluções mais apropriadas – a visão patológica.

Por outro lado, há razões positivas também para o estudo das emoções positivas. A primeira delas é, sem dúvida, o apelo de Seligman e outros psicólogos a uma nova visão da Psicologia, a chamada Psicologia Positiva, que será aprofundada no capítulo posterior. A partir desta ‘fundação’, diversos estudos ganharam força e solidez, em especial no campo da pesquisa empírica, levando a cabo diversas pesquisas sobre emoções positivas, bem-estar psicológico, motivação e outros temas resgatados pela Psicologia Humanistas dos anos 70 e 80, mas esquecidas no tempo.

A Teoria da Ampliação e Construção das Emoções Positivas (*The broad-and-build theory of positive emotions*) elaborada por Fredrickson ainda nos anos 90 busca desenvolver um modelo alternativo para as emoções positivas que melhor abordasse seus efeitos excepcionais. Seu nome, explica-se, segundo a autora, “porque as emoções positivas aparecem para ampliar os repertórios momentâneos de pensamento-ação e construir seus recursos pessoais duradouros” (FREDRICKSON, 2004, p. 1369).

Ao contrário do que acontece com as emoções negativas, que estreitam os repertórios momentâneos de pensamento-ação de um sujeito através do desejo mental de agir de uma determinada maneira, as emoções positivas ampliam a variedade de pensamentos e ações que vem à mente e tornam-se benéficas em aumentar os recursos pessoais do indivíduo, variando de recursos físicos e sociais a recursos intelectuais e psicológicos. Daí emergem cinco hipóteses, das quais destaco apenas a última: “As emoções positivas alimentam o bem-estar físico e psicológico”.

Os estudos avaliados por Fredrickson mostraram que, pessoas que experienciaram emoções positivas durante momentos de perda estão mais dispostas a desenvolver planos e objetivos em longo prazo, além de encontrar significados positivos em acontecimentos ordinários e mesmo nos difíceis: a relação entre significado positivo e emoções positivas é recíproca: encontrar significado positivo não apenas gera emoções positivas, mas também emoções positivas aumentam a probabilidade de encontrar significado positivo em eventos subsequentes, sugerindo assim que, com o tempo, os efeitos das emoções positivas deveriam acumular-se. Desta forma,

a teoria da ampliação e construção sugere uma espiral ascendente na qual as emoções positivas e os pensamentos ampliados que eles geram também se influenciam reciprocamente, levando a consideráveis crescimentos no bem-estar emocional ao longo do tempo. As emoções positivas podem provocar estas espirais ascendentes, em parte, por construir a resiliência e influenciar na maneira pelas quais as pessoas lidam com as adversidades. (FREDRICKSON, 2004, p. 1373)

De maneira sintética, esta teoria quer expressar o quanto as emoções positivas podem levar as pessoas para frente e elevá-las ao patamar mais alto do bem-estar ótimo. Cultivar emoções positivas não apenas garante um presente prazeroso, mas um futuro feliz, próspero e saudável.

Porém, não se pode ser reducionista ao considerar as emoções positivas como uma das mais importantes fontes da felicidade. Chóliz Montañés (2008) explica que a psicologia atual entende sim a felicidade como um estado afetivo relacionado com emoções positivas como a alegria e a satisfação, não como uma reação a determinados estímulos, mas como um estado de ânimo mais duradouro que se compromete e se generaliza com qualquer atividade e experiência cotidiana durante um período de tempo maior.

Contudo, este estado tende a modificar-se e, é esta a essência de aprender a ser feliz. Por isso, emoções positivas e negativas desempenham papéis diferentes, mas imprescindíveis, e nenhuma delas pode ser eliminada ou minimizada, já que as funções das emoções positivas viriam a complementar as funções das emoções negativas e ambas seriam igualmente importantes em um contexto evolutivo. As emoções positivas têm sido abordadas de maneira simplista, associando o efeito positivo ao prazer e o negativo à dor, porém sabe-se que as emoções são, em geral, um misto de ambas.

Com o alicerce sobre a felicidade já construído, posso agora adentrar no tema principal desta dissertação: o bem-estar docente ou a felicidade do professor com relação ao seu trabalho. Ao aprofundarmos o conceito de felicidade proposto por Lyubomirsky (2008) no contexto do trabalho dos professores, pode-se perceber o quanto os conceitos de bem-estar docente estão relacionados ao significado do trabalho (como parte da vida) e da experiência da satisfação. Cito assim, dois conceitos para iniciar este estudo.

Jesus (2007) aponta que a noção de bem-estar docente está implicada ao bem-estar subjetivo, já explicado no capítulo primeiro. Nesta perspectiva,

o conceito de bem-estar docente pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades

profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento. (JESUS, 2007, p. 26-27)

Desta forma, Jesus (1998, p. 61) propõe um esquema para explicar o desenvolvimento do bem ou do mal-estar docente que está intrinsecamente relacionado aos modelos das fases de stress descritas pelos diversos autores da área (LIPP, 2000; 2001; 2004; BENEVIDES-PEREIRA, 2004; CARROBLES e BENEVIDES-PEREIRA, 2008).

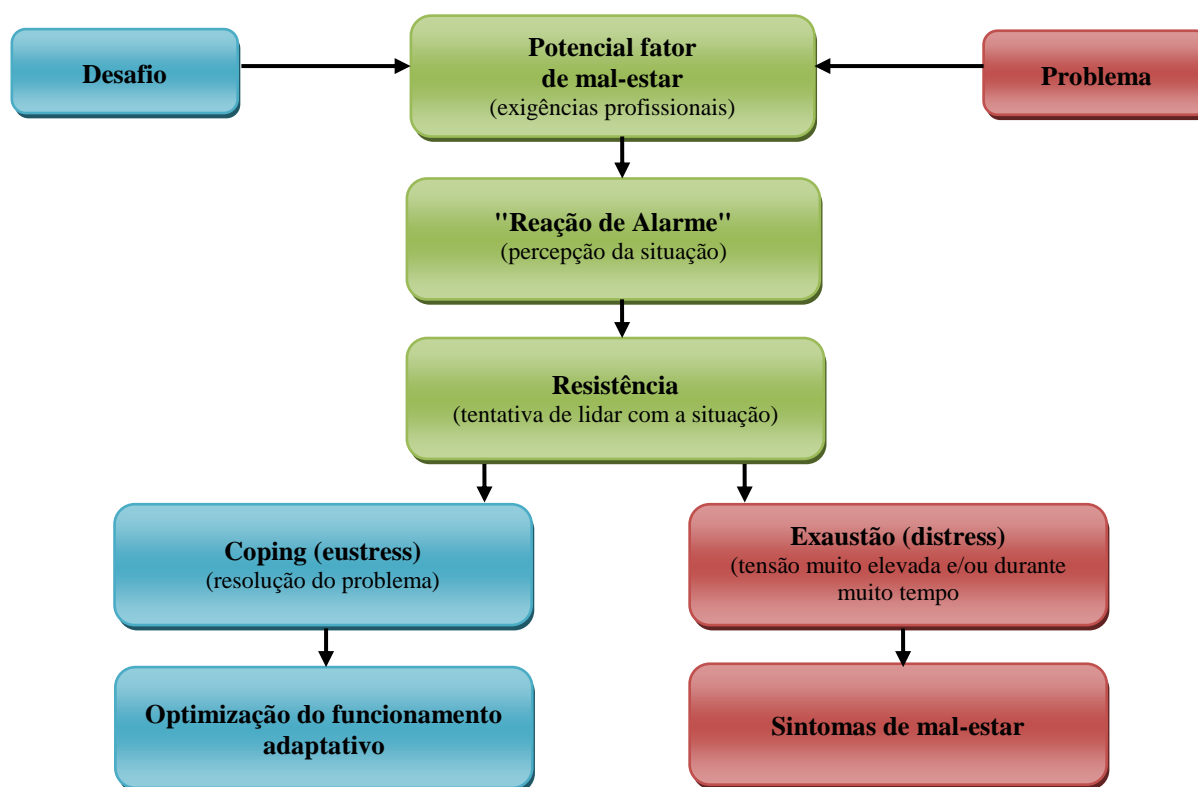


Figura 3 – O desenvolvimento do bem-estar ou do mal-estar docente (conforme JESUS,1998)

Stobäus, Mosquera e Santos (2007) explicam que, em contraposição ao mal-estar docente,

o bem-estar está associado às tentativas de auxiliar a redescobrir o seu papel, em especial frente às crises nas instituições educacionais, enquanto à sua função, às ações pedagógicas, influenciadas pelas mudanças rápidas no contexto social, na introdução de tecnologias de informação e comunicação cada vez mais rapidamente e mais novos, à divulgação de informações em outros meios mais rápidos e de maior abrangência, como a Internet. (p. 261)

Sobre o primeiro conceito, Jesus (2007) centra-se na gratificação do professor e no desenvolvimento de competências e estratégias preventivas que visam a diminuição da incidência dos fatores causadores do mal-estar docente. Já o segundo conceito traz uma abordagem que considera o professor como parte de um todo da sociedade que também precisa redescobrir-se diante das mudanças. Neste sentido, pode-se inferir que o bem-estar docente não se refere apenas à ausência de fatores de mal-estar, mas particularmente à descoberta e à vivência de um verdadeiro papel de professor inserido no seu entorno sócio-político-escolar, que busca, nas suas próprias fortalezas e no apoio daqueles que fazem parte do seu entorno, reconstruir-se quotidianamente.

Partindo, pois, destas idéias uma conclusão primeira é que o bem-estar abrange muitas dimensões e por isso precisa ser desenvolvido levando-se em conta a pessoa, suas emoções, seu entorno, a sociedade e a história na qual está inserida. É por esta perspectiva que desenvolverei o estudo.

Como já afirmava Mosquera (1978), é preciso considerar em primeiro lugar o professor como pessoa. Um professor que realmente busca seu bem-estar precisa, em primeiro lugar, gostar de ensinar e se relacionar com os alunos; além disso, evitar um discurso negativista sobre a sua própria profissão e saber aproveitar-se da ajuda de colegas de trabalho são medidas importantes para este cultivo. Aguiar e Almeida (2008) alertam para o fato de que o professor adoece em seu ambiente de trabalho e mescla sua história pessoal com acontecimentos da vida profissional ao vivenciar o exercício do magistério como lugar de sofrimento (p. 15). Desta forma, Jesus (1999 *apud* 2002) propõe um pressuposto que todo docente deveria seguir: “Já que temos que estar na escola, vamos tentar tornar minimamente agradável o espaço/tempo em que lá nos encontramos e trabalhamos em conjunto com colegas e alunos” (p. 47).

O bem-estar do professor também passa pela atitude positiva dos professores, relativamente aos seus alunos, aos seus colegas e, inclusivamente, em relação a si próprios, tentando aproveitar as suas qualidades pessoais e relacionais e valorizando os aspectos positivos e os “pequenos” (grandes) sucessos que no dia a dia se vão conseguindo alcançar. (JESUS, 2001, p. 131)

Ao citar Brown (1975), Mosquera (1978) busca compreender o professor e sua representação no ensino, afirmando sobre este profissional que lhe é necessário dotar de elevados conceitos morais, profundo sentimento de responsabilidade além de desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos específicos. Para o autor, são habilidades básicas de um professor:

comunicação adequada; feito pessoal, isto é, reconhecimento das suas características personalógicas; conhecimento da sua área de ensino; adequado desenvolvimento cognitivo; bom nível afetivo e social; disposição para as tarefas; objetivos e metas realizáveis; estratégias válidas e renovadoras. (MOSQUERA, 1978, p. 87)

O autor também acredita que os vínculos são fundamentais para o bem-estar do professor: é quase impossível que a satisfação de um professor não influencie a satisfação de seus alunos, principalmente na sala de aula. Por isso bem estar docente e bem-estar discente estão relacionados, pelo menos no que diz respeito às relações. Satisfação e felicidade no trabalho são, assim, aspectos que precisam ser trabalhados pelos professores e estão ligadas às necessidades e objetivos do professor. Segundo o autor “a compreensão sobre os motivos que levam os indivíduos a serem professores possibilita a formulação de melhores modos de treinamento e aperfeiçoamento dos profissionais em educação” (p. 92) e por isso tenta delinear algumas frustrações pelas quais passam os professores.

É ainda Biehler (1974) a quem Mosquera (1978) se refere para determinar estratégias que podem levar o professor a uma situação de maior felicidade no trabalho: desenvolver a autoconsciência; reconhecer suas possibilidades no ensino; avaliar as insatisfações; reavaliar a carga total; procurar ajuda em questões específicas; expor-se deliberadamente a novas experiências; procurar satisfações em outras coisas; conversar com amigos; estimular a discussão de grupo; buscar libertação física da tensão; evitar descarregar as frustrações nos alunos; procurar ajuda profissional; em casos extremos, optar por uma retirada estratégica.

O aspecto afetivo-emocional é também tema desta preocupação com o bem-estar no âmbito pessoal. “O trabalho no ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com os alunos e os colegas, razão pela qual as experiências emocionais são permanentes” (MARCHESI, 2007, p. 97). Assim como a competências, também as emoções são regidas pelas relações com os alunos, pais, colegas de trabalho e superiores, porém estas últimas apenas recentemente têm recebido atenção especial por parte do mundo acadêmico, especificamente quando houve a compreensão de que o ensino é um trabalho emocional.

As emoções, assim, supõem tendências de ação, ou seja, a disposição pessoal para tal; acrescente-se a isto o contexto do trabalho, o entorno cultural, as crenças sobre a educação, as metas e projetos dos professores e compreende-se a complexidade da questão, que vai muito mais além da relação professor-aluno como motivadora das emoções positivas dos professores. Marchesi (2007) atenta ainda, ao fato de que as emoções “devem ser conhecidas, compreendidas e interpretadas, porque nos indicam nossas metas e motivações, nossas

esperanças e temores, nossa maneira de nos posicionarmos diante dos outros e diante dos acontecimentos” (p. 115). A Psicologia Positiva tomou força justamente num momento em que as emoções pareciam negligenciadas e por isso, com tantos estudos em desenvolvimentos e reconhecida esta importância, dar o devido valor às emoções pode ajudar na construção do bem-estar no trabalho docente, a começar pelas relações com os outros.

Sobre as emoções no magistério, Perez Soares (2007) considera que

alguns tem a sorte e a habilidade para fazerem prevalecer as emoções positivas; em outros pelo contrário, predominam o infortúnio e habilidades limitadas, o que faz com que as experiências negativas tenham um peso maior. Quando esta última constatação é generalizada para a maioria dos professores, encontramos descrições da situação dos docentes como uma carga emocional profunda: estão desvalorizados, oprimidos ou desanimados (p. 9)

Cabe sim, ao professor a responsabilidade primeira pelo seu bem-estar emocional: buscar a eficiência e eficácia na ação educativa, manter boas relações com colegas para compartilhar e inovar, saber distanciar-se ‘profissionalmente’ dos problemas e tensões emocionais são algumas das dicas de Marchesi (2007) para que se consiga atingir um desejado nível de felicidade no trabalho docente. Acrescentam-se ainda duas recomendações para a administração educacional, a fim de auxiliar neste processo: que ela favoreça o desenvolvimento profissional dos professores e reforce a sua identidade pessoal.

A identidade do professor é também um assunto de grande relevância, que precisa ser evidenciado para levar os docentes a sentirem-se ainda mais orgulhosos da sua profissão. Marchesi (2007) cita Hargreaves (2003) e Zemblyas (2005) para fundamentar a sua concepção de que confiança e autoestima estão intimamente relacionadas e que constituem o núcleo básico da identidade profissional. Esta identidade está em constante construção, apropriando-se dos contextos social e cultural.

Especificamente sobre o componente afetivo, Batista e Codo (1999) consideram-no como determinante na profissão docente, pois estaria naturalmente relacionado à exigência de educar e abarca a criação de vínculos entre o profissional e seu ‘objeto de trabalho’ (aluno), seu local de trabalho (a escola) e seus superiores hierárquicos (direção). Desenvolver, mas acima de tudo, considerar o componente afetivo-emocional no trabalho como professores é uma medida importante para a incrementação do bem-estar docente:

Acreditamos que: quanto maior a defasagem entre o trabalho “como deve ser” e a “realidade do trabalho” nas escolas, maior será o investimento afetivo e cognitivo exigido ao professor, maior será o esforço realizado, e por isso, maior será seu sofrimento no cotidiano do trabalho. Esse sofrimento tem sentido para o

trabalhador quando seu saber e seu saber-fazer, que foi constantemente interpelado durante a atividade de trabalho, deu lugar a um reconhecimento e auto-reconhecimento da sua competência profissional. Inclusive além dos resultados alcançados, quando seu esforço foi reconhecido, significando que seu trabalho foi pleno de sentido. (BATISTA e CODO, 1999, p. 85).

Para concluir esta seção, julgo relevante apresentar uma recente teoria proposta por Hué (2008). Se os novos tempos influíram diretamente na função e no papel dos professores, torna-se evidente a necessidade de repensar as competências que estes professores precisam desenvolver para lidar com os novos desafios. Ao considerar competências como um conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para realizar atividades diversas com certo nível de eficácia entre elas, resolver problemas autônoma e criativamente e estar capacitado para colaborar no ambiente de trabalho (BISQUERRA, 2004; BUNK, 1994), Hué (2008) acredita que elas podem ser compreendidas sob dois aspectos: as competências específicas, que dão conta dos aspectos técnicos do trabalho e se adquirem pela própria titulação, e as competências genéricas, que dependem mais da formação continuada e reflexão pessoal, abrangendo aspectos da gestão de informação, das técnicas pedagógicas e das relações interpessoais.

Contudo a grande crítica apresentada por este autor está no fato que estas competências genéricas não são trabalhadas durante a formação dos professores e são vistas por muitos com desconfiança, como algo periférico, que não influencia na sua prática cotidiana. Como elas abrangem competências sociais, pessoais e emocionais, poderiam mais facilmente ajudar o professor a enfrentar e adaptar-se mais positivamente às contínuas mudanças, garantindo-lhe a superação de um importante fator de mal-estar docente: esta é a tese de Hué (2008), que pode ser visualizada na imagem abaixo:

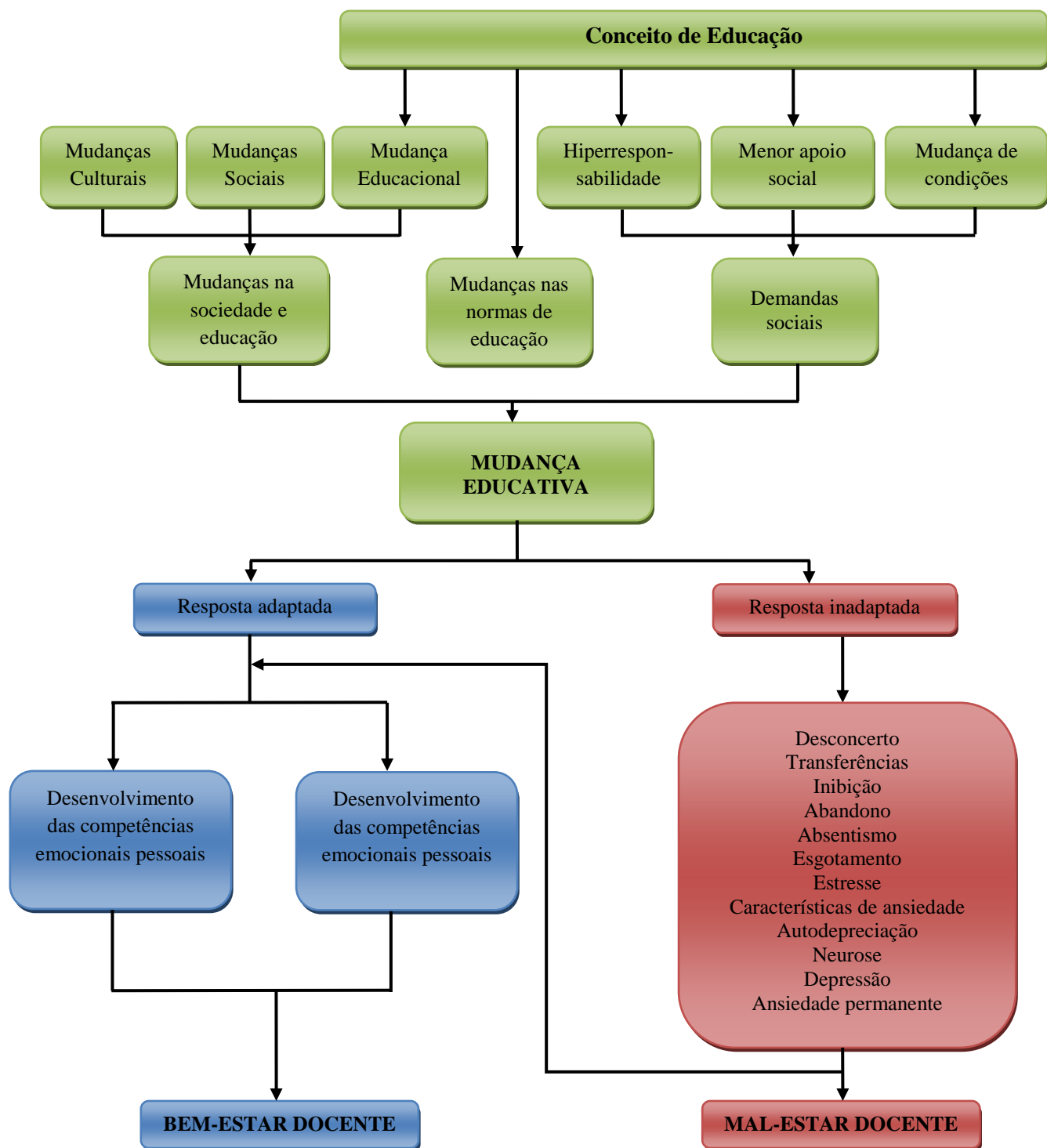


Figura 4 – Do mal-estar ao bem-estar docente (conforme HUÉ, 2008)

A figura apresenta como possibilidade única de bem-estar docente o desenvolvimento de competências emocionais pessoais, frente às diversas mudanças na sociedade, em especial na educação: este método de pensamento emocional visa trabalhar com o auto-conhecimento,

autoestima, controle emocional, motivação docente, conhecimento e valoração dos outros e a liderança docente. Trata-se de uma visão fundamentada na Psicologia Positiva, centrada na pessoa do professor e na idéia da espiral ascendente (se o professor estiver feliz com o seu trabalho, logo seus alunos e o local de trabalho também serão melhores). Segundo o próprio autor, uma resposta adaptada que desenvolve as competências emocionais próprias e as dos alunos, só pode conduzir o professor a uma sensação de bem-estar. Acredito firmemente nesta proposta, ao mesmo tempo que entendo que precisamos também considerar a escola como um ambiente que proporcione condições para o bem-estar do professor, já que estão aí também expostos os contextos social, cultural e escolar.

O Método de Pensamento Emocional adotado pelo autor abrange cinco aspectos importantes que precisam ser trabalhados e desenvolvidos: a autoestima, o controle emocional, a motivação docente, a comunicação e a liderança.

Sobre o âmbito do entorno do professor, reitero que o quadro social atual já foi apresentado neste trabalho, porém gostaria ainda de destacar alguns pontos. O primeiro é a crise numérica de professores em nível mundial: é perceptível a constante falta de professores em diversas áreas do conhecimento também em nosso país: a combinação entre salários insuficientes e baixo reconhecimento social mostra-se o maior motivo pela diminuição quanti e também qualitativa do quadro docente. Uma das urgências atuais está em recuperar esta imagem do professor, através de uma valorização mais justa do papel do professor:

É certo que a educação tem uma capacidade muito limitada para solucionar definitivamente estes problemas sociais. Mas, dia a dia, há centenas de professores que fazem esta tentativa. Seu trabalho cotidiano não merece a atenção dos meios de comunicação e nem eles mesmos sequer saberão se obtiveram ou não êxito dentro de alguns anos. Mas é o seu trabalho que nos mantém inseridos na categoria das sociedades cultas e democráticas. É o seu trabalho que tirou da miséria cultural milhares de crianças que, há alguns anos, sequer chegavam às escolas ou eram expulsos logo que entravam. Desde os povos mais afastados aos bairros mais marginais, os professores constituem uma das peças fundamentais, quando não a única, na vertebração do corpo social. (ESTEVE, FRANCO e VERA, 1995, p. 15)

Há uma diferença que devemos ressaltar ao abordar o tema do mal-estar: trata-se sim de um fenômeno social, mas ele atinge diferentemente os professores. Por isso, estes mesmos autores utilizam a relação educação e utopia para sintetizar a idéia de pensar a escola em um contexto social tão atribulado quanto o nosso. Esteve, Franco e Vera (1995) acreditam que a educação contém um componente utópico, uma espécie de ideal de conduzir aquele que aprende a uma significativa melhora, seja individual, mas especialmente coletiva. Este ideal de perfeição parece estar cada vez mais intrínseco à escola no que tange às novas exigências

da sociedade para com esta instituição: os problemas sociais, segundo os autores, rapidamente se transformam em problemas educacionais, porém os últimos dificilmente são compreendidos (e solucionados) como os primeiros. Há, sem dúvidas, uma larga expectativa social para com a educação e conseqüentemente para com o professor.

Conforme a pesquisa realizada por estes autores, esta expectativa social começa a tomar força a partir dos anos 1950, intensificando-se nos anos 1980. Antes deste período, a educação era tida como uma das possibilidades (se não a possibilidade por excelência) de melhora do futuro, como se fosse a oportunidade do cidadão de mudar de vida e inserir-se verdadeiramente na sociedade. Com a consolidação da educação como um serviço público, muitos sentiram-se no direito de opinar sobre ela, trazendo-a para o centro de discussão de várias instâncias sociais: um prato cheio para os meios de comunicação, que passavam a ilustrar, ora um professor ‘bonzinho’, ‘amigo’ (visão idílica da profissão docente), ora um profissional frustrado e incapaz, bombardeado por problemas de diversas ordens (visão conflitiva da profissão docente).

Desta forma, não basta apenas afirmar que nossos sistemas educacionais estão em crise, mas propor possíveis caminhos que conduzam, de forma particular o professor, ao seu bem-estar profissional: “deve-se começar a dizer a nossa sociedade que devemos reconsiderar os juízos que estamos fazendo sobre o trabalho de nossos professores, sobre o sistema de ensino em seu conjunto” – afirmam os autores (ESTEVE, FRANCO e VERA, 1995, p. 276). Um problema primeiro que atrasa ainda mais a escola no avanço em responder a demanda social está na centralização e unificação do ensino; por isso os autores insistem em um modelo de gestão autônoma capaz de olhar mais detalhadamente a problemática presente e propor soluções rápidas e condizentes com a realidade específica. O problema da qualidade da educação surge principalmente devido à rápida expansão quantitativa: enquanto cresce a demanda, não há tempo para pensar em grandes mudanças; pensa-se no mais urgente, apenas. Estes são apenas dois – talvez os mais urgentes – dos diversos problemas que, apesar da necessária solução, não dependem diretamente dos professores.

Como foi observado, um dos componentes do mal-estar dos professores está na grande expectativa social ante o trabalho dos professores. Nesta perspectiva, considerar o bem-estar docente é sinônimo de mudar a forma de ver a profissão docente, atribulada de diversas funções que até então não eram de sua jurisdição. Jesus (2002) alerta sobre a urgência de haver adequação nas reais condições de trabalho nas escolas e na forma que os meios de comunicação social abordam a figura do professor. O autor elenca ainda algumas medidas, neste âmbito sócio-político, para fomentar o bem-estar docente.

É ainda necessário dar aos professores condições de trabalho que possam permitir concretizar a sua competência profissional e realizar um trabalho de qualidade. Neste sentido, é prioritária a diminuição do número de alunos (...) e a formulação de programas curriculares menos diretivos e extensos, permitindo uma maior autonomia e envolvimento de cada professor. São ainda necessários melhores equipamentos, nomeadamente meios audiovisuais e informáticos, bem como uma melhoria dos espaços físicos, no sentido de tornar as escolas locais mais agradáveis, contribuindo para a diminuição da agressividade e do stress, não apenas dos professores mas também dos alunos. (JESUS, 2002, p. 46)

Em síntese, ainda com base em outro trabalho de Jesus, uma das soluções para o incremento do bem-estar em âmbito social é o investimento dos governos em educação. Jesus (2001) acredita que não se trata apenas de um aumento salarial para a classe docente, mas uma mudança em diversos âmbitos que, direta ou indiretamente poderiam fazer da escola um local positivo principalmente pela melhoria das condições de trabalho.

Alguns aspectos fazem da profissão docente uma profissão única, diferente de todas as outras. A questão da vocação, (que será discutida com maior profundidade no capítulo seguinte) é certamente uma delas: o senso comum fala de poucas profissões que seriam ‘vocacionadas’ e certamente a de professor é uma delas; tanto assim, que a pesquisa coordenada por Soares (2007) demonstra que 87,6% dos professores entrevistados acreditam que “é necessário ter vocação para se dedicar ao ensino, entendendo com isso a necessidade de compromisso, a dedicação e a preocupação com o aluno” (p. 21)

Nesta perspectiva, além dos conhecimentos técnicos – necessários a qualquer emprego – são exigências da profissão docente o envolvimento, a dedicação e a preocupação com o aluno que implicam num envolvimento afetivo e comprometimento pessoal, uma vez que considera o aluno um fim em si mesmo. Este olhar para com o outro é, sem dúvidas, um dos diferenciais mais importantes do ser professor: “uma certa capacidade de altruísmo faz parte do coração do ensinar: daí a o termo moral para definir a tarefa dos professores” (MARCHESI, 2007, p. 26).

Sobre a formação inicial em particular, Esteve (1994) ainda elenca três aspectos que podem contribuir para fomentar o bem-estar: a seleção de professores, que precisa estar mais atenta à personalidade dos futuros docentes e a constatação de capacidades não só intelectuais, mas também relacionais; a adoção de enfoques descritivos na formação inicial, abandonando a visão normativa que orienta a prática unicamente ao estereótipo do professor, turma e escolas perfeitas que tendem a levar os docentes mais facilmente à crise de identidade e frustração; e a adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática de ensino, com base no carácter multidimensional da eficácia docente a partir de uma visão holística da

profissão docente, em outras palavras, o domínio de recursos que permitam ao professor reagir adequadamente em situação de conflito, domínio de conteúdos cognoscitivos, capacidade de manter boas relações interpessoais ao mesmo tempo em que conheça a sua própria personalidade, conhecimento profundo das ciências pedagógicas.

Assim, sob uma análise da formação destes profissionais, Mosquera e Stobäus (1996) sugerem que se abdicuem os enfoques normativos e se adotem descritivos, que preparam melhor o jovem professor para a realidade que encontrará em sala de aula, abandonar a ambigüidade pedagógica e adequar os conteúdos da formação inicial à realidade da prática pedagógica. Este processo evitaria o que Esteve, Franco e Vera (1995) denominam choque com a realidade.

Jesus em grande parte de suas obras (1996; 1998; 2001; 2002; 2007) já enfatiza a necessidade de uma intervenção preventiva como uma possível solução para o mal-estar docente. Assim, uma das estratégias centra-se em dar aos futuros professores, já durante a sua formação inicial, uma adequada preparação para enfrentar a realidade de sala de aula com mais confiança e segurança. Segundo ele, “um dos principais objetivos da formação inicial de professores deve ser o de contribuir para o desenvolvimento das qualidades pessoais que podem ser aproveitadas para um desempenho personalizado na prática profissional em perspectiva” (JESUS, 2001, p. 125). Para isto, enfatiza sobretudo o estágio curricular, no qual os estudantes das licenciaturas precisam ser encorajados para que, ante algumas situações, não sejam facilmente vítimas dos problemas que podem encontrar em sala de aula.

Quanto às estratégias relacionadas ao período de formação permanente, estas se referem à atuação em sala de aula, às boas relações com os colegas de trabalho, o desejo de inovar ante a rotina anual e o apoio social, que como visto anteriormente, é atualmente uma das principais causas do mal-estar dos professores.

Por fim, quanto ao âmbito profissional, o aumento do bem-estar docente está relacionado ao desenvolvimento de algumas competências profissionais – um dos pilares das pesquisas de Marchesi (2007). Para ele, existem seis que são imprescindíveis para o desempenho qualificado da atividade docente:

- Ser capaz de favorecer o desejo de saber dos alunos e de ampliar seus conhecimentos, envolvendo-os na construção da sua aprendizagem, respeitando sua diversidade e incluindo, quando possível, leituras e tecnologias de informação ao ensino.
- Cuidar do desenvolvimento afetivo e social dos alunos, uma vez que a sociedade passou, em grande parte, esta tarefa à escola. O professor precisa estar atento para criar um ambiente saudável para seus alunos, no qual possam desenvolver-se relações

interpessoais e grupais de qualidade e crescer quanto à sua autoestima. A pesquisa da UNESCO (2004) já afirma que o papel da relação interpessoal entre professor e aluno não pode ser subestimado.

- Facilitar a autonomia moral dos alunos, auxiliando-os no processo de construção dos valores morais que embasam a sociedade na qual estão inseridos; em outras palavras, auxiliar na formação dos (futuros) cidadãos.
- Ser capaz de desenvolver uma educação multicultural, respeitando as diferenças entre os alunos e valorizando suas origens. Ainda que se trate de uma competência mais urgente no contexto de escolarização européia, tomemos de nossa realidade a situação cultural dos afro-descendentes ou indígenas para compreender a real necessidade de um professor conhecer e valorizar a pluralidade cultural.
- Estar preparado para colaborar com os pais, conhecendo seu contexto, possibilidades e limitações. O diálogo família-escola precisa ser resgatado para que ambas as instituições consigam assumir a parte que lhe cabe na educação das crianças e jovens. Destaco esta preocupação dos professores: em pesquisas recentes (UNESCO, 2004; PÉREZ SOARES, 2007; CAMPOS E ITO, 2009), o acompanhamento e apoio familiar são um dos fatores mais citados como fundamentais na aprendizagem dos alunos, segundo os entrevistados.
- Ser competente para trabalhar em equipe a fim de desenvolver uma visão mais ampla e multifacetada da educação, encontrando nos colegas de trabalho alternativas para a solução de problemas e mais segurança na tomada de decisões.

Duas observações são importantes de serem ressaltadas neste ponto. A primeira é que das seis competências, quatro referem-se especificamente ao aluno, ou seja, não há como conceber o bem-estar do professor e o valor da sua profissão sem considerar a sua relação (pessoal e profissional) com o aluno. A segunda, é que as competências elencadas por Marchesi (2007) relacionam-se diretamente com os fatores de mal-estar também listados por ele, o que nos permite corroborar que o desenvolvimento de certas competências pode ser um importante fator para o bem-estar docente.

Finalizando este capítulo, retorno à questão do *burnout*, por se tratar de uma síndrome que está diretamente relacionada ao trabalho. Apesar das inúmeras conseqüências e prejuízos para a saúde do trabalhador, é unânime entre os autores que o *burnout* pode ser evitado. Não se trata apenas de eliminar os estressores, mas de criar possibilidades de prevenção através de estratégias que lidem diretamente com estas fontes de stress como engajando-se em outras

atividades. Pessoalmente, o ‘professor queimado’ (termo citado por MOSQUERA, STOBÄUS e SANTOS, 2007) precisa estar aberto para discutir o assunto com seus colegas, buscando naqueles que tem um problema semelhante, uma fonte de ajuda; lembrar-se sempre do porquê estar ensinando, desligando-se de obrigações desnecessárias, buscando ter atitudes positivas e redefinindo o sentido da sua própria eficácia são passos importantes nesta prevenção; também é importante considerar que não somos, felizmente, professores o tempo todo: cuidar da saúde, ter tempo para si, cultivar o bom-humor e seus próprios valores positivos são o caminho feliz de um professor feliz (REINHOLD, 2007). Estou certo de que o professor é o responsável primeiro pela sua felicidade no trabalho; em contrapartida, o trabalho precisa dar condições para a construção da felicidade do professor. É neste sentido que elenco as estratégias sugeridas pela autora para que a direção possa reduzir os níveis de *burnout* dos professores:

- Criar sistemas de avaliação que auxiliem o professor na identificação de problemas na escola, tendo o cuidado de não impor esses sistemas externamente, sem a participação dos professores;
- Reservar tempo para que os professores possam conversar;
- Reconhecer e elogiar o bom trabalho dos professores;
- Definir claramente as expectativas do papel do professor na escola;
- Criar grupos de supervisão ou de apoio onde os professores possam compartilhar seus problemas no trabalho;
- Promover o ensino em equipes (interdisciplinaridade) para aumentar o contato e o apoio de colegas e diminuir o isolamento;
- Oferecer oportunidades de promoção para a maior realização do professor;
- Melhorar os canais de comunicação entre professores e direção;
- Oferecer *workshops* e treinamentos em serviço, inclusive sobre técnicas de enfrentamento de estresse e *burnout*. (REINHOLD, 2007, p. 78-79)

Como alerta Marchesi (2007), não se pode generalizar o mal-estar docente: nem todos os professores estão abatidos, nem sua situação é a mesma em todas as etapas da vida profissional (p. 52). Por isso, torna-se importante considerar que o bem-estar acontece em nossas escolas, com boa parte dos nossos professores. Muitos estão satisfeitos com o seu trabalho e sentem-se realizados dando aulas e contribuindo para formação das pessoas, porém estes acontecimentos não são noticiados e pouca importância ainda lhes são dispensadas. Isto porque, segundo Mosquera (1978), a criatividade, o aprender a lidar com incertezas, a ação futura de um professor são sumamente difíceis porque o conservadorismo é extremamente patente nas instituições educacionais. É preciso dizer que, idealmente falando, o professor precisa desenvolver cada vez mais os seus conhecimentos abrangendo áreas, as mais diversas, para o seu próprio desenvolvimento psicológico e profissional.

Concluindo esta primeira parte, é possível inferir que o bem-estar docente é uma realidade possível, que não está tão distante do nosso contexto o quanto podemos pensar. Os professores precisam cada vez mais estar conscientes de que podem aprender a sentir-se bem na sua profissão e no seu ser, mesmo com as adversidades impostas diariamente a sua prática. Tornar-se um profissional gratificado e com auto-estima elevada deveria ser uma meta de todo professor. No capítulo seguinte, abordarei o tema específico do trabalho, porém com o foco de analisá-lo sob uma perspectiva positiva, buscando uma aproximação da relação entre trabalho e felicidade. Estas duas realidades passaram muito tempo separadas nos estudos acadêmicos, porém tem-se percebido cada vez mais a necessidade de fazer do trabalho também uma fonte de felicidade, em especial para o professor.

2 O TRABALHO COMO PROMOTOR DO BEM-ESTAR

No capítulo anterior pode-se perceber o quão relevante está o tema do bem-estar docente no contexto atual. Por isso, este capítulo visa aprofundar esta perspectiva, estudando mais profundamente o trabalho, concebido com um fator que pode contribuir para o bem-estar dos professores. Especificamente sobre esta classe de trabalhadores, é possível inferir que um grande número destes está em seu local de trabalho por um grande número de horas, o que nos alerta para a importância da escola como um lugar que ajude o professor a ser um ser humano satisfeito pessoal e profissionalmente. Para ilustrar esta realidade, estão os dados da pesquisa da UNESCO (2004) que mostram que cerca de 70% dos professores trabalham mais de 20 horas aulas semanais e, destes, quase 15% têm mais de 40 horas aulas por semana (p. 84).

Contudo, meu intento é delinear alguns estudos sobre o trabalho, aproximando a Psicologia Organizacional e do Trabalho e a Psicologia Positiva à profissão docente, de modo a observá-la sob uma perspectiva que pouco tem se tratado na literatura científica: a escola como ambiente de trabalho². Portanto, o presente texto não quer adotar uma postura de considerar a escola como uma organização qualquer, mas abeirar-se deste conceito para compreender como a dinâmica de trabalho pode ajudar o professor a construir o seu bem-estar pessoal e laboral.

O capítulo está, pois, estruturado em quatro subcapítulos. No primeiro, faço uma breve síntese do pensamento de Laner (2005) sobre o que é o trabalho e como vem sendo concebido na história. No segundo e terceiro, busco alguns fatores que, no trabalho, podem promover o bem-estar, seja por parte da organização, da tarefa a ser executada ou da própria pessoa. Por fim, o quarto tem como objetivo analisar o trabalho na perspectiva da Psicologia Positiva, aproximando os conceitos de trabalho e bem-estar.

2.1 TRABALHO: CONCEITOS PRELIMINARES

Utilizo-me, para iniciar esta seção, o trabalho de Laner (2005), o qual explana brevemente sobre as percepções sobre o trabalho em importantes momentos, associando-o à sua função de realização e satisfação da pessoa.

² Quando utilizo os termos **empresa, emprego, trabalho, organização** para fazer menção à escola, pretendo unicamente apropriar-me do vocabulário da Psicologia do Trabalho e das Organizações, a fim de que se esclareçam mais facilmente os conceitos destas áreas.

Segundo a autora, a Idade Média foi o primeiro período no qual se começou a considerar um trabalho um valor: a adesão voluntária dos monges ao trabalho manual como modo de expiar os próprios pecados, punir o próprio corpo e mortificar o próprio orgulho passou a considerar o trabalho como um instrumento de salvação – conceito fundamental para uma sociedade teocêntrica. Logo, o trabalho passou a ser uma forma de aproximação com Deus e emergia sua importância social.

O final do século XII traz consigo determinados traços que passam a marcar profundamente a noção de trabalho. São características que sobrevivem até os nossos dias, tais como, por exemplo, a utilidade do trabalho para a realização do bem comum e o valor do esforço no trabalho realizado, esforço que transforma o trabalho em mérito. (LANER, 2005, p. 23)

Com o advento do Humanismo, uma nova concepção de trabalho que considerava os enfoques biológico, psicológico e sociológico do ser humano mostrava-se mais significativo, uma vez que apresentava o trabalho relacionado à natureza e sua transformação; daí surgem as quatro preconizações do trabalho, que permanecem até nossos dias: as condições materiais (recursos e meios técnicos), os objetivos práticos (intencionalidade do trabalho), as normativas contratuais (regras de trabalho) e os valores (critérios que valorizam a atividade e/ou o resultado).

Concebido a partir de então como uma atividade mundana, ora relacionado à vocação ora relacionado a uma simples atividade de sobrevivência, constata-se que a excessiva secularização fez do trabalho, por muito tempo, algo mecânico e sem sentido. Atualmente, contudo, esta idéia vem perdendo forças, uma vez que, considerado uma condição imprescindível para ser humano, o trabalho caracteriza-se enquanto relação social humana. Nesta perspectiva, Laner (2005) defende que o trabalho inserido num modelo humanista precisa elaborar uma universalidade pluralista, multicultural, multiétnica, multidimensional, demonstrando possuir uma inspiração transcendente que não poda o humano, mas sim o promove, elevando-o a um maior aperfeiçoamento do indivíduo (p. 82).

Esta inspiração humanista, tão comum à Psicologia Positiva, prepara o terreno para a busca da felicidade no trabalho: “Se grande parte de nossas vidas é relacionada ao trabalho (da educação-formação ao exercício de uma ocupação profissional e à aposentadoria) por que não direcionar esforços para que este período imenso transcorra da maneira mais agradável possível?” (LANER, 2005, p. 87-88) é a pergunta que também pretendo explorar – e não responder – vislumbrando o trabalho como um ambiente positivo, no qual as pessoas podem realizar-se e ser felizes.

Uma das visões mais reducionistas da relação entre trabalho e felicidade é a dimensão capitalista de que o trabalho produz dinheiro e este compra os objetos que promovem a felicidade. Desde a Revolução Industrial o conceito de trabalho vem se modificando significativamente, sendo que até a pouco tempo, poder-se-ia pensar que relacioná-lo a conceitos como felicidade, saúde e bem-estar seria impossível. O capitalismo acarretou uma mentalidade na qual o dinheiro ocupa uma posição central na vida da sociedade e o trabalho nada mais é do que a forma de adquiri-lo.

Gavin e Mason (2004) concebem o trabalho como uma fonte de orgulho e significado na vida dos trabalhadores (conforme TERKEL, 1972) e concluem que

quando um local de trabalho é projetado e gerido para criar significado para seus trabalhadores eles tendem a ser mais saudáveis e felizes. Empregados saudáveis e felizes tendem a ser mais produtivos no decorrer do tempo, gerando mercadorias melhores e serviços melhor desempenhados para os seus clientes e os outros com quem interage ou faz negócios. Estas três coisas – saúde, felicidade e produtividade – são ingredientes essenciais para uma boa sociedade. (...) O trabalho pelo trabalho, é claro, não pode fazer uma pessoa feliz, mas uma pessoa não pode ser genuinamente feliz se ela é infeliz no trabalho (GAVIN e MASON, 2004, p. 381).

A partir desta percepção, é possível perceber o quanto o assunto do bem-estar no trabalho, em seus diferentes aspectos, vem sendo objeto de estudos na Academia. São dois os aspectos que precisam ser considerados na análise do bem-estar laboral: o individual, que abarca a autorrealização e a satisfação no trabalho e o coletivo, que considera o ambiente do trabalho um espaço onde além da busca individual da felicidade, acontece também a sua construção coletiva: os trabalhadores são os primeiros responsáveis pelo bem-estar organizacional, mas não os únicos. Superar a visão de que o trabalho é um apêndice na vida do indivíduo é um primeiro passo para perceber o quanto este ambiente contribui para a sua satisfação pessoal e o quanto se espera de cada um.

Pode-se pois, considerar duas dimensões para o desenvolvimento do bem-estar no trabalho: uma que depende particularmente da pessoa, neste caso, do trabalhador, e outra que foca o ambiente de trabalho, de maneira específica. São estas as dimensões abordadas a seguir.

2.2 O TRABALHADOR COMO PROMOTOR DO BEM-ESTAR

Ao considerar o aspecto individual como aquele que se relaciona à autorrealização, início esta seção tratando da vocação. Este tema parece ter sido esquecido em nossos tempos,

sendo considerado por vezes ultrapassado e inadequado quando relacionado ao trabalho, ficando restrita ao âmbito religioso e eclesial. Diversas pesquisas, depois da ascensão da Psicologia Positiva, vêm sendo desenvolvidas sobre a vocação ou o “chamado”³ para fazer algo.

Vocação, portanto, parece ser algo intrínseco ao ser humano. No que tange ao trabalho, Bryant et al (2004) descrevem-na como um desenvolvimento pessoal que começa na infância e continua nos anos da adolescência, sendo que os primeiros anos desta são cruciais para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e valores para o mundo do trabalho. Dois psicólogos são referências no tema da vocação – Seligman e Wrzeniewski – cujas pesquisas inovadoras mostraram que a vocação sim é a garantia da satisfação no trabalho. Seligman (2004) em consonância com Wrzeniewski et al. (1997; 2003) diferencia três termos que podemos utilizar comumente quando nos referimos ao mundo do trabalho: tarefa, carreira e vocação.

A tarefa (ou propriamente, o emprego) não é nada mais do que um meio a serviço de um fim, ou seja, o trabalho pensado como o modo de receber dinheiro. “O trabalho não é um fim em si mesmo, mas permite que os indivíduos adquiram os recursos necessários para aproveitar o seu tempo longe do trabalho. Os maiores interesses e ambições dos ‘empregados’ não são expressos pelo seu trabalho” (WRZENIEWSKI et al., 1997, p. 22). A carreira, por sua vez, também dá grande importância ao salário, porém seu foco está no progresso profissional: o investimento pessoal mais profundo da carreira é subir na hierarquia. As fontes dominantes de atenção para os que buscam uma carreira são o aumento salarial, prestígio ou status através de promoções e avanços em cargos ou títulos. Normalmente, estes trabalhadores vinculam-se profundamente à empresa por esta ser a fonte das recompensas públicas desejadas ou necessárias.

Diferente de tudo isto está a vocação. Wrzeniewski et al. (1997) tratando especificamente sobre professores, demonstra que os chamados ‘positivos’, consideram seus esforços como uma vocação em lugar de um trabalho, desencadeando nos alunos entusiasmo e alegria em aprender. Assim, vocação, pode ser definida como “uma forte motivação na qual a pessoa repetidamente assume uma atitude intrinsecamente satisfatória” (BUSKIST, 2005, p. 112) ou, nas palavras da própria Wrzeniewski, é um chamado, compreendido nos dias de hoje como a percepção do seu trabalho para fazer do mundo um lugar melhor: o trabalho no qual a

³ A etimologia da palavra vocação está no verbo latino *vocare* cuja tradução é chamar. O termo utilizado nos trabalhos dos autores americanos com maior evidência é *calling* (=chamado) ao invés de *vocation* (=vocação), demonstrando ainda mais esta dimensão.

pessoa se sente chamada a realizar é geralmente valorizado na sociedade – um fim em si mesmo – envolvendo atividades que podem, mas não necessariamente são, prazerosas (p. 22). Seligman (2004) sintetiza a vocação como um “compromisso apaixonado pelo trabalho”:

As pessoas que têm uma vocação consideram que seu trabalho contribui para o bem maior, para algo maior do que elas, e assim a conotação religiosa é totalmente adequada. O trabalho é gratificante por si só, independentemente de dinheiro ou promoção. Quando o dinheiro termina e as promoções esgotam, o trabalho continua. Tradicionalmente as vocações eram reservadas a trabalhos de prestígio ou refinados – padres, juízes de tribunais superiores, médicos e cientistas, mas houve uma descoberta importante no campo: qualquer trabalho pode se tornar uma vocação, e qualquer vocação pode tornar-se um trabalho (SELIGMAN, 2004, p. 188-189)

As palavras de Seligman marcam uma diferença interessante e significativa entre os profissionais: aqueles cujo trabalho não passa de um modo de receber dinheiro e aqueles cujo trabalho lhes dá sentido para a vida e conseqüentemente acarreta felicidade e satisfação. Para estes, a vocação é a recriação diária do trabalho, é o que lhes faz profissionais gratificados qualquer que seja a sua tarefa. Por muitos anos se afirmou que para ser professor era preciso ter vocação. Hoje, o imediatismo e a necessidade de pessoas para o mercado de trabalho sufocam essas vozes que timidamente ressoam: a demanda de professores aumentou e com ela o número maior de pessoas que encontram na profissão docente apenas um modo de sobrevivência. Destaco, assim, um dos resultados alcançados na pesquisa de Wrzeniewski et al. (1997) que apontam que os trabalhos classificados como vocacionados são associados à satisfação na vida, na saúde e no trabalho e que esta satisfação depende mais da forma como o empregado percebe o seu trabalho do que com a renda ou o prestígio alcançados. Também Eichorn et al (1981) citado por Davidhoff (2001), afirmam que uma das contribuições pessoais mais importantes para a satisfação no trabalho está no grau em que o trabalho reflete os interesses pessoais e permite o uso de aptidões; suas pesquisas concluíram que os trabalhadores mais satisfeitos não se dedicavam muito a análises, críticas ou rumações, mas aceitavam suas tarefas de forma a enfatizar os aspectos positivos.

Um exemplo relevante é a pesquisa de Buskist et al. (2005), na qual os professores entrevistados, sujeitos de pesquisa, deixaram transparecer que amam o que fazem e vêem na sua profissão a possibilidade de múltiplas recompensas relacionadas às atividades que exercem, porém reconhecer que é possível fazer a diferença na vida dos seus alunos é com certeza a mais relevante. Para eles, sua vocação é um privilégio, pois têm a chance de influenciar positivamente a vida de seus alunos. Esta investigação chegou a quatro características comuns aos professores apontados pelos alunos como vocacionados: transmitir

informações sobre um assunto particular aos alunos, numa perspectiva de ser facilitador na relação aluno-conhecimento; tornar o assunto relevante para os alunos, o que inclui aulas interessantes, conteúdos úteis e ambiente favorável para a participação dos alunos; facilitar o pensamento crítico, através do respeito ao aluno e ao seu conhecimento e ‘passar a responsabilidade’⁴ ou seja, deixar claro para os alunos que ser professor é uma profissão que pode ser gratificante, esforçando-se por ser uma inspiração para eles.

Recordo ainda, que estes quatro aspectos referem-se a professores e estudantes de psicologia no ensino superior. Contudo, acredito que estes quatro aspectos podem ser também aplicados aos docentes de todos os níveis: se analisarmos nossa história pessoal – como nos sugerem os autores – veremos claramente que os modelos inspiradores que tivemos de professores desde os anos iniciais de escolarização, influenciaram positivamente nossa história como docentes.

Pode-se, pois, concluir que a vocação transcende (e muitas vezes até inclui) as dimensões do trabalho e da carreira e diferencia-se destas por permitir ao trabalhador uma visão mais positiva do seu emprego. No caso do professor, especialmente por se tratar de uma profissão de cunho de formação moral e intelectual, faz-se ainda mais importante o cultivo da vocação para ensinar: “Assim como um bom livro é uma janela para uma história surpreendente, um bom professor é uma porta para uma jornada extraordinária” (SNYDERS e LOPEZ, 2009, p. 358), porque este é socialmente responsável pela condução das pessoas ao mundo do conhecimento.

Um segundo tema a ser tratado nesta seção, também desenvolvido por Wrzeniewski e colegas (2003), é o significado do trabalho. Sabe-se relativamente pouco sobre o significado do trabalho na vida das pessoas, porém algumas investigações têm apontado que este significado está ligado diretamente às atitudes do trabalhador ante seu trabalho e seu bem-estar pleno. O significado do trabalho pode ser definido, assim, como a compreensão dos trabalhadores sobre o que eles fazem no trabalho e a significância desta tarefa; ambos estariam relacionados às crenças dos trabalhadores sobre a função que o trabalho exerce na sua vida, afetado pelo contexto social no qual ele vive (WRZESNIEWSKI et al, 2003, p. 99).

As emoções e afetos correspondem ao terceiro tema desenvolvido nesta seção. Ainda que se afirme que as emoções estão presentes em todas as atividades humanas, a abordagem que as une à realidade do trabalho é relativamente nova e uma das conclusões mais relevantes é o quanto o ambiente laboral influencia as emoções, os afetos e o humor do trabalhador, o

⁴ Tradução livre para a expressão *Pass the torch* (p. 117) utilizada pelos autores.

que pode facilitar ou dificultar a criação de um ambiente propício ao bem-estar no trabalho (GONDIM e SIQUEIRA, 2004, p. 208).

A Psicologia do Trabalho normalmente considerava a racionalidade organizacional como a segurança da linearidade das organizações. Todavia, os estudos de Fineman (2001) chegaram a três perspectivas nas quais razão e emoção se interrelacionam no ambiente de trabalho: emoções que perturbam a racionalidade; emoções que podem ser úteis à racionalidade e razão e emoção como face de uma mesma moeda. Esta visão ampliou o foco de percepção das emoções no trabalho:

Não se pode negar a busca pela racionalidade no contexto organizacional. (...) A previsibilidade, a diretividade, a hierarquia, a constância e o controle são instrumentos gerenciais fundamentais para garantir a estabilidade e a identidade organizacional. Mas se não houver espaço para a espontaneidade, criação de redes de apoio social, variabilidade e impulsividade, a organização perde em capacidade de reagir frente às contínuas transformações que exigem ajustamento mais rápido. E, por fim, a clara prescrição de papéis profissionais auxilia na orientação cognitiva sobre o que, como, com quem e quando fazer, mas não é garantia do bom fazer, pois este depende da motivação, dos valores pessoais e do ter prazer em fazer. (GONDIM e SIQUEIRA, 2004, p. 217-218)

Este parágrafo extraído do texto “Emoções e afetos no trabalho” torna-se esclarecedor ao perceber que as características humanas das emoções e dos afetos são inseparáveis do todo da organização e, arrisco afirmar, especialmente no contexto da escola. Considerando que o trabalho do professor não pode ser reduzido ao mecanicismo de transmitir conteúdos e que seu público é normalmente um elevado número de pessoas, não há como desconsiderar as emoções: ao contrário, elas podem ser grandes aliadas do trabalho do professor.

Os três temas discutidos a fim de construir uma visão sobre o profissional feliz – vocação, significado do trabalho e emoções – podem dar uma idéia mais ampla sobre alguns aspectos que dependem em grande parte da pessoa, tratando-se do trabalho, ou seja, o que o trabalhador tem a oferecer ao seu ambiente de trabalho para fazer dele um ambiente positivo. A seção seguinte faz o caminho inverso, ou seja, o que um emprego pode oferecer para o trabalhador para ajudá-lo a construir a sua felicidade. A partir de diversas pesquisas, mormente internacionais, apresentarei algumas características das organizações que podem levar os sujeitos à satisfação no trabalho.

2.3 O TRABALHO COMO FONTE DE BEM-ESTAR

Nesta seção pretendo elencar os fatores que a empresa pode oferecer ao trabalhador, a fim de fomentar seu bem-estar. Apesar de parecer depender da pessoa, os fatores que apresento no início deste escrito estão em diálogo constante com os fatores externos: a satisfação no trabalho e o vínculo com a empresa.

Satisfação e envolvimento com o trabalho são temas que começaram, ainda que pusilanimemente, a serem desenvolvidos nos anos 1960 e 1970, na busca de fatores que pudessem explicar altos e baixos dos níveis de produtividade e desempenho, porém, sobretudo oferecer um alargamento da compreensão do comportamento humano no trabalho. Ambos os vínculos afetivos são interrelacionáveis e complementares: ora causa, ora consequência, são responsáveis não apenas pelo bem-estar subjetivo, mas, sobretudo pelo bem-estar no trabalho, tornando a escola, local de trabalho, um ambiente verdadeiramente positivo.

A satisfação no trabalho goza de status nas pesquisas da Psicologia do Trabalho por ter um papel determinante sobre os comportamentos dos empregados considerados relevantes para organizações. A satisfação pode então ser compreendida como um resultado ou consequência de experiências pessoais no meio organizacional que se irradiam para a vida social do indivíduo, relacionando as experiências de trabalho à saúde mental, à vida familiar ou a vínculos afetivos pessoais. Nesta visão, o trabalho pode influenciar o bem-estar subjetivo do indivíduo, ou, nos termos da Psicologia Positiva, ser um dos fatores que contribuem na construção da felicidade do trabalhador.

Consonante à pesquisa de Siqueira e Gomide Junior (2004), se consideramos a satisfação no trabalho como um eixo central da organização, facilmente percebemos o quanto aquela influencia o bom andamento desta: a satisfação no trabalho, compreendida como uma combinação das características pessoais do indivíduo e das condições de trabalho (anteriores) promove o envolvimento com o trabalho e o comprometimento organizacional (correlatos) e gera menor rotatividade, menos faltas, melhor desempenho e maior produtividade (consequências).

Já sobre o vínculo com a empresa, normalmente “a ligação com o trabalho se inicia durante a fase de socialização do indivíduo, quando lhe são transmitidos os valores sociais relativos ao trabalho que, por sua vez, passariam a influenciar diretamente a auto-estima do indivíduo” (SIQUEIRA e GOMIDE JUNIOR, 2004, p. 305).

O comprometimento com a empresa, ao mesmo tempo que é fundamental para o bem-estar, pode se tornar também um obstáculo para a satisfação no trabalho se não se corresponderem os objetivos da empresa e do trabalhador. Algumas pesquisas demonstraram que há uma séria dificuldade em grande parte dos trabalhadores de manter laços com a empresa onde estão sem sentir-se presos ou entediados com as suas funções.

O comprometimento com uma única carreira tende a ser limitativo porque as necessidades e os interesses das pessoas aumentam e diminuem no decorrer da vida adulta. A satisfação no trabalho pode depender, portanto, de permanecer flexível o bastante para alterar a carreira ou mudar de emprego quando os problemas não puderem ser resolvidos. (DAVIDHOFF, 2001, p. 471)

Pesquisas realizadas já nos anos 70 e 80 demonstraram que as condições de trabalho, ao lado das características pessoais dos trabalhadores são as maiores responsáveis pelo bom desenvolvimento da organização – alto desempenho, melhora na produtividade, baixo índice de absenteísmo e rotatividade, entre outros. Em suma, melhorando-se as condições de trabalho automaticamente se melhoraria o bem-estar dos trabalhadores. Obviamente não se trata de uma visão simplista e linear, mas a verdade desta informação é observável através das diversas pesquisas sobre o mal-estar docente que têm apontado as condições ambientais como fatores relevantes para o elevado número de professores em situação de estresse e *burnout*, entre elas a excessiva carga horária dos professores, a falta de tempo para descanso e planejamento e as péssimas condições em que várias escolas se encontram.

Adentro, assim, em uma segunda perspectiva: o trabalho e a qualidade de vida. Limongi-França e Arellano (2002) definem qualidade de vida no trabalho como o conjunto de ações de uma empresa no sentido de implantar melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas, estruturais no ambiente de trabalho. Contudo, desde as primeiras percepções de qualidade de vida apenas como ausência de doenças em âmbito laboral, esta preocupação tem se tornado cada vez mais interdisciplinar: a Saúde, a Ecologia, a Ergonomia, a Psicologia, a Sociologia, a Economia, a Administração, são áreas que tem considerado a importância do bem-estar do trabalhador.

Lipp (2008) acrescenta que a produtividade guarda ligação íntima com o bem-estar e que algumas pesquisas indicam que o funcionário que mais produz é aquele que se percebe feliz e, talvez por isso, tem crescido ultimamente a consciência das empresas quanto à promoção de saúde e a prevenção do stress nas organizações. Por outro lado, Langlieb e Kahn (2005) mostraram em seus estudos que funcionários com ansiedade e depressão representam

altos custos para a empresa, em especial através das conseqüências: absenteísmo, afastamentos, queda de produtividade, doenças físicas e mentais.

De certa forma, garantir um ambiente agradável e seguro para o trabalho docente parece uma tentativa um tanto pretensiosa. Porém, quando se aborda a produtividade a criação deste ambiente se dá em grande parte pela motivação. Este terceiro tema vem ao encontro de uma das grandes necessidades de nosso tempo: pensar mais no trabalhador do que nos resultados organizacionais. A relação entre motivação e desempenho se circunstancia a partir de diversificados fatores que se interpõem como fontes de mediação no trabalho. A sociedade atual exige cada vez mais que as atividades sejam desempenhadas com qualidade e produtividade, todavia ainda pouco se pensa no trabalhador – especialmente na classe dos docentes. Ainda que a teoria de Gondim e Silva (2004) não foi diretamente escrita para estes trabalhadores, os quatro fatores mediadores entre motivação e desempenho descritos pelos autores se encaixam em muitos aspectos das tarefas exercidas por eles: a identificação do trabalhador com seu trabalho, o sistema de recompensas e punições, o estilo gerencial e o ambiente psicossocial do trabalho e a convergência entre valores pessoais e organizacionais.

O último item que desenvolvo nesta parte busca elencar outros elementos apontados por pesquisas científicas quanto à satisfação no trabalho. Gavin e Mason (2004) analisaram duas empresas que consideram a felicidade como uma meta a ser construída e por isso encabeçam a lista das melhores companhias para se trabalhar, elaborada por uma renomada revista americana. Os principais motivos para que determinados ambientes de trabalho fossem considerados saudáveis, felizes e produtivos são: bom salário acompanhado de um acessível plano de saúde, benefícios substanciais, cultura do respeito mútuo, valorização do trabalho, vínculo com a organização e com os colegas, formação continuada, transparência, respeito e confiança nas relações interpessoais, conhecimento e vivência da visão da empresa, folgas com critério de merecimento (por tempo de trabalho ou por resultados), reduzido preconceito quanto à classe social, gênero, orientação sexual e outros, liberdade de trabalho e possibilidade de usar a criatividade.

Em outras pesquisas realizadas nas décadas de 1970 e 1980, Davidhoff (2001) aponta que, um trabalho satisfatório, abarcaria cinco aspectos, na seguinte ordem: tarefas interessantes, recursos suficientes, informação e autoridade para realizar bem o trabalho e altos salários. Assim, “os pesquisadores interpretaram os resultados como sinônimo de que, contanto que as condições de trabalho, os salários e os benefícios atinjam os padrões mínimos, os trabalhadores valorizam muito mais as recompensas psicológicas que financeiras” (p. 470). Concluiu-se também que a auto-realização está relacionada a aspectos

como a criatividade, a flexibilidade, variedade, liberdade e autonomia, além de relacionar a satisfação ao tipo de trabalho que as pessoas fazem em determinada época da vida.

Os aspectos levantados até aqui, levam a compreender que o trabalho não se desvincula da vida pessoal do trabalhador: ao contrário, pode ser um facilitador nas questões pessoais de satisfação e realização. Nesta mesma perspectiva, muitos autores têm aproximado o trabalho ao desenvolvimento das fortalezas e virtudes humanas a fim de vislumbrar possibilidades de aumento da felicidade também no ambiente laboral, como apresento na seção seguinte.

2.4 TRABALHO E PSICOLOGIA POSITIVA

Com a ascensão do status científico da Psicologia Positiva, também a área da Psicologia Organizacional poderia ser completada pelo estudo das fortalezas humanas. A Psicologia Positiva abarca também o estudo das chamadas instituições positivas (organizações baseadas no sucesso e potencial humano – trabalho, escolas, famílias, hospitais, comunidades, sociedades ou qualquer outro ambiente físico saudável) com um de seus objetos. Ainda que tardia, a preocupação de diversos autores para esta mudança de paradigma tornava-se cada vez mais evidente:

Chegou o tempo da tomada de decisão organizacional e da gestão de recursos humanos se transformar (...). As teorias predominantemente negativas que possuímos sobre o comportamento humano e a motivação nas organizações precisam dar lugar a uma gestão baseada nas fortalezas e orientada para o positivo, focando-se no desenvolvimento do capital humano, social e psicológico, para que ele atinja todo o seu potencial. (LUTHANS e YOUSSEF, 2004, p.157-158)

Estes autores, baseado nas principais pesquisas realizadas por psicólogos organizacionais na linha da Psicologia Positiva (Cameron, Dutton e Quinn, 2003; Delle Fave, 2006; Hupert, 2006; Hupert, Baylis e Kaverne, 2006; Luthans e Youssef, 2004; Marujo e Neto, 2004, 2007; Peterson e Seligman, 2004; Verducci e Gardner, 2006) apontam algumas conclusões importantes destes estudos, que merecem ser sublinhadas:

- Indivíduos, organizações e sociedades tendem a beneficiar-se da institucionalização das virtudes e da nobreza de comportamentos para atingir resultados positivos, abafar os negativos e conseguir realização total.
- A mudança organizacional realça as forças individuais e coletivas do grupo.

- O fato de sublinhar o bom e sua potenciação permite um grau de florescimento dos sistemas que faz-los diferenciar claramente dentre os apáticos e desanimados.
- Emoções e relações positivas promovem espirais de virtuosidade também no ambiente de trabalho.
- A criação de valor e de sentido é fundamental para a experiência do bom trabalho.

Estas conclusões corroboram a necessidade de analisar o trabalho sob este novo olhar, proposto também por esta dissertação. Neste sentido, o objetivo desta seção é observar como o trabalho pode ser um componente importante do bem-estar das pessoas, assim como o bem-estar subjetivo é igualmente importante para construir um ambiente de trabalho feliz e saudável.

A partir desta contextualização, apresento duas investigações que conseguiram implantar os ideais da “ciência da felicidade” no estudo das organizações e do trabalho. Marisa Salanova (2008) e Snyders e Lopez (2009) baseando-se principalmente no pioneiro trabalho de Luthans e Youssef (2004) desenvolvem suas teorias que buscam associar as fortalezas pessoais às fortalezas organizacionais, a fim de transformar o trabalho numa fonte de bem-estar.

Assim como a Psicologia tradicional focou seus interesses no lado ‘negativo’ do ser humano, também a Psicologia do Trabalho e das Organizações deu grande importância às questões sobre o estresse e o esgotamento dos trabalhadores. Início, pois, apresentando a pesquisa de Salanova (2008), quem, a partir de um novo paradigma que respondesse melhor às novas situações de nosso tempo destacando as mudanças no mundo laboral que influem na segurança, na saúde e no bem-estar dos trabalhadores, desenvolveu sua teoria. Desta forma, um dos principais objetivos de se tratar do tema das Organizações Saudáveis, além do crescente interesse científico é também observar os benefícios econômicos e sociais gerados por estas organizações particularmente no que tange à saúde dos empregados e a seu bom funcionamento.

Uma das grandes preocupações da autora está na visão plural que as empresas adotam atualmente, esperando que seus empregados sejam proativos e mostrem iniciativa pessoal, colaborando com os demais, sendo responsáveis pelo próprio desenvolvimento da sua carreira e comprometendo-se com a excelência profissional. Por isso, ela acredita que a chamada Psicologia Organizacional Positiva precisa dar conta desses múltiplos níveis como o individual, o interindividual, o grupal, o organizacional e o social. Assim define-se esta disciplina:

A Psicologia Organizativa Positiva se define como o estudo científico do funcionamento ótimo das pessoas e dos grupos nas organizações, assim como sua gestão efetiva. O objetivo é descrever, explicar e prever o funcionamento ótimo nestes contextos, assim como aperfeiçoar e potencializar a qualidade de vida laboral e organizacional. O ponto chave está em descobrir as características da boa vida organizacional, ou melhor, da vida organizacional positiva. (SALANOVA, 2008, p. 407)

A união dos conceitos de trabalho e saúde nos permite uma análise que há relativamente pouco tempo começou a ser feita no campo científico: a percepção de que a forma pela qual o trabalho se organiza nas suas mais diversas dimensões influencia diretamente na saúde e no bem-estar do trabalhador. Esta discussão torna-se, pela sua amplitude, multidisciplinar, abarcando temas que vão desde o estresse laboral até questões de gestão de recursos humanos e desenvolvimento organizacional. A autora, a partir dos trabalhos de Wilson et al. (2004), descreve organizações saudáveis como

aquelas organizações caracterizadas por investir esforços de colaboração, sistemáticos e intencionais, para maximizar o bem-estar dos empregados e a produtividade, mediante a geração de cargos bem projetados e significativos, de ambientes sociais de apoio e finalmente mediante às oportunidades equitativas e acessíveis para o desenvolvimento da carreira e do equilíbrio entre trabalho e vida privada (SALANOVA, 2008, p. 409)

Emerge, a partir disto, o que a autora chama de modelo heurístico de organização saudável, expressa no gráfico abaixo:



Figura 5 – Modelo heurístico de organização saudável (conforme SALANOVA, 2008)

Para a autora, uma organização saudável é “entendida como aquela que desenvolve (1) práticas saudáveis de estruturar e gerir os processos de trabalho que influem no desenvolvimento de (2) empregados saudáveis e (3) resultados organizacionais saudáveis” (p. 411), cujas dimensões se interrelacionam e determinam um processo de interdependência.

A primeira dimensão abrange as chamadas práticas saudáveis para gerir e estruturar os processos de trabalho que estão diretamente relacionadas à questão da motivação no trabalho. Neste item, reflete-se sobre o ambiente de trabalho saudável, que conta com três tipos de recursos:

- Os recursos de tarefa são os mais ‘próximos’ do trabalhador e relacionam-se especificamente ao seu cargo;
- Os recursos organizacionais referem-se às práticas diretivas e de recursos humanos, responsáveis pelo vínculo entre trabalhador e organização;
- Os recursos sociais são os que se relacionam às pessoas com quem e para quem se trabalha. Snyders e Lopez (2009) utilizam-se do termo capital social, que dá conta dos relacionamentos, rede de contatos e amigos: clima, confiança e relações interpessoais são o que fomentam o capital social das organizações saudáveis.

A segunda dimensão trata dos empregados saudáveis – o chamado capital psicológico ou humano de uma organização. Este capital humano se refere, em síntese, ao conhecimento, às habilidades e competência derivadas da educação, a formação e a experiência profissional; a este, associa-se ainda o denominado conhecimento tácito, específico da organização e se constrói sobre o tempo e a medida que as pessoas se socializam e começam a fazer parte de sua cultura, compreendem sua estrutura e processos dinâmicos e aprendem como funciona a organização como um todo. A grande maioria dos estudos em Psicologia Organizacional alerta que, nos dias atuais, o capital humano é aquele que necessita de maiores investimentos e, uma vez que seu retorno é, senão imediato, pelo menos certo.

A inovação deste modelo é incluir nesta dimensão a idéia de capital psicológico positivo (termo cunhado nos estudos de Luthans e Youssef, 2004), que considera as fortalezas pessoais e capacidades psicológicas que podem ser medidas, desenvolvidas e geridas para conseguir a melhora do funcionamento organizacional e o desempenho nas organizações atuais; segundo os estudiosos desta área, corresponde à autoeficácia, a esperança, o otimismo, a resiliência (*idem*) e a vinculação psicológica com o trabalho (Salanova, 2008). A ilustração abaixo ilustra o conceito de capital psicológico positivo e seus componentes.

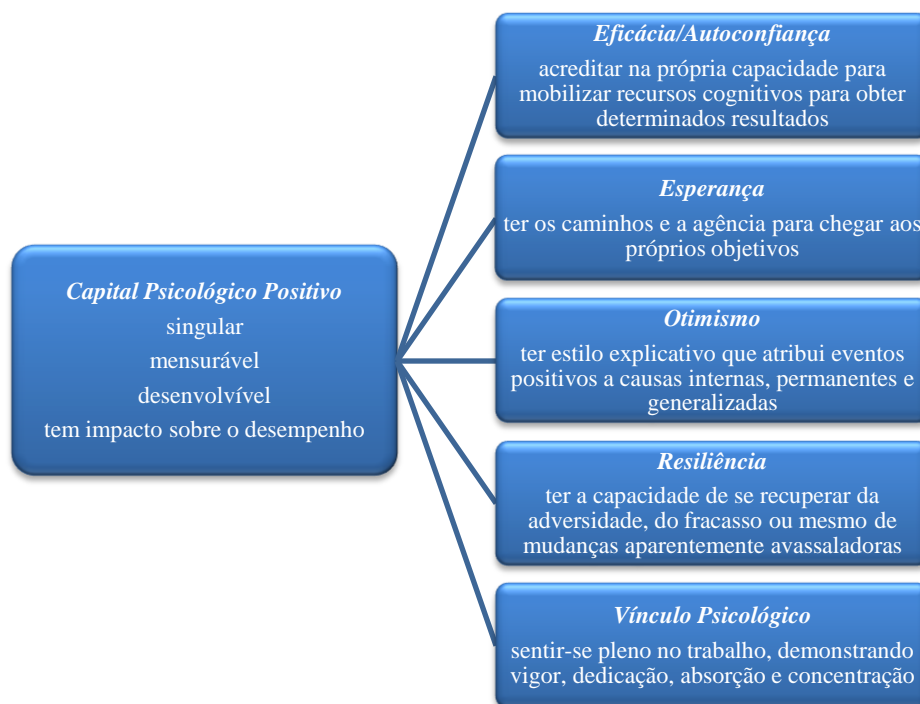


Figura 6 – Capital psicológico positivo (conforme SALANOVA, 2008 e LUTHANS E YOUSSEF, 2004)

A importância deste capital está no aumento do bem-estar psicossocial (o sentir-se bem, a satisfação e a felicidade) facilitando a adaptação à diversidade e que supõe em longo prazo um incremento da confiança em si mesmo (SALANOVA, 2008, p. 419).

A terceira dimensão refere-se aos resultados organizacionais positivos, ou seja, nas palavras de Zwetsloot e Pot (2004) citadas por Salanova (2008), relacionados com a excelência organizacional como produtos/serviço de alto desempenho, além da manutenção de excelentes relações com o entorno organizacional e comunidade.

O tripé proposto por este modelo de organizações saudáveis tem com meta garantir, não só a saúde, mas o bem-estar do trabalhador em seu ambiente de trabalho, considerando a sua formação e buscando vinculá-lo ao seu emprego. Conceber a noção de organizações saudáveis ou positivas é acreditar que se pode investir no capital humano para melhorar, dia a dia, o desempenho da empresa como um todo. Especialmente em se tratando da educação.

A segunda teoria, que se aproxima em muitos aspectos desta primeira, é a desenvolvida pelos professores Snyder e Lopez (2009), a qual denominam emprego gratificante: o necessário e cada vez mais evidente vínculo entre satisfação, trabalho e felicidade. O chamado emprego gratificante é o trabalho que se caracteriza por oito benefícios: variedade de trabalhos realizados, ambiente de trabalho seguro, renda para a família e para a própria pessoa, propósito derivado do fato de fornecer um produto ou prestar um serviço, felicidade e satisfação, engajamento e envolvimento positivos, sensação de estar

desempenhando bem e atingindo objetivos e companheirismo e lealdade de colegas de trabalho, chefe e empresas. Destaca-se a ‘posição’ da felicidade e satisfação no centro deste esquema, justificada pelos autores com base nos trabalhos de outro psicólogo do trabalho:

A centralidade que o trabalho tem para o bem-estar não surpreende quando você pensa no número de benefícios que ele oferece, especialmente: uma identidade, oportunidades para a interação e apoio sociais, propósito, preenchimento do tempo, desafios envolventes e possibilidade de *status*, além de proporcionar renda (HENRY, 2004, p. 240 *apud* SNYDERS e LOPEZ, 2009, p. 367)

Estes oito aspectos servirão de base para um dos questionários utilizados na pesquisa. Por isso, os explicitarei a seguir. Sobre a variedade de trabalhos realizados, já se tornou consenso no campo laboral que a variedade de tarefas é um estimulante para as atividades profissionais – seu oposto, o tédio, é um dos principais fatores para a insatisfação e o baixo rendimento.

Compreende-se ambiente seguro como aquele oferece aos trabalhadores condições físicas mínimas para o seu bem-estar. Além disso, um ambiente fisicamente seguro e saudável demonstra o quanto a administração está preocupada com a satisfação dos seus empregados. Um dos diálogos interdisciplinares mais interessantes que tem tomado força ultimamente é o da educação com a saúde, resultando em pesquisas sobre a necessidade de uma escola segura: espaços favoráveis para a saúde e da segurança, tanto para os alunos quanto para os profissionais que aí trabalham: “A promoção da saúde vai além de um estilo de vida saudável; caminha em direção a um bem-estar global, individual e coletivo em todos os níveis” (LIBERAL et al., 2005).

Como já apresentado no capítulo anterior, o dinheiro não é um fator relevante na construção da felicidade do indivíduo. Porém, é o salário recebido pelo trabalho realizado o responsável por suprir as necessidades básicas do trabalhador e de sua família. Um dos temas mais discutidos na nossa sociedade capitalista atual é o quanto o trabalho é supervalorizado quando relacionado à questão financeira, deixando para trás diversos aspectos da vida pessoal e familiar. Os autores alertam que “os trabalhadores devem se certificar de que a busca por dinheiro não prejudique prazeres e obrigações familiares importantes” (p. 370) que acabam por causar danos de ordem física, psíquica e mesmo social para os indivíduos envolvidos.

O propósito derivado do fato de fornecer um produto ou prestar um serviço pode parecer é outro fator considerado pelos autores, que relaciona especificamente o trabalho à realização pessoal, ou seja, o trabalho pode ganhar um significado para a vida, no sentido mais altruísta que se possa considerar.

Quando o empregado envolve-se com seu trabalho e conclui que suas necessidades estão sendo atingidas: “especificamente o engajamento reflete aquelas circunstâncias na vida em que os empregados sabem o que se espera deles, dispõem do que precisam para fazer seu trabalho, têm oportunidades de sentir algo importante com colegas de trabalho em quem confiam e têm chances de melhorar e se desenvolver” (HARTER et al., 2002, p. 269 *apud* SNYDERS e LOPEZ, 2009, p. 369).

O desempenho tem se mostrado um dos grandes indicadores da satisfação no trabalho. Os autores resgatam o conceito de autoeficácia profissional, definido como “a segurança que a pessoa sente em dar conta de atividades de desenvolvimento profissional e objetivos relacionados ao trabalho” (p. 368) e relacionam-no com a clareza dos objetivos da organização, situando-o como uma possível causa daquela.

As pessoas, como seres sociais, estão naturalmente propensas à criação de vínculos. Muitas teorias tentam determinar algumas circunstâncias nas quais estes vínculos são mais suscetíveis de acontecer e muitas delas apresentam o trabalho como um dos ambientes ideais para isso. O trabalho, na perspectiva de Snyders e Lopez (2009), dá às pessoas uma oportunidade de sair de casa e interagir com outras, seja pela partilha de experiências, obstáculos e triunfos no ambiente de trabalho, seja por outros laços que se criam também em outros ambientes.

Javaloy Mazón et al. (2008) revelam que o bem-estar tem uma conexão fundamental com as relações, pois, percebe-se que sem expressar, ou ainda, compartilhar emoções, torna-se quase impossível sentir-se bem. Em seus estudos, percebem que sentimentos como a solidão e o isolamento levam as pessoas a uma sensação de mal-estar, normalmente compensada com uma sobrecarga de trabalho e ocupações que nem sempre respondem de maneira convicta a estes ‘sentimentos negativos’. Utilizando-se da “teoria do vínculo⁵”, defendem que as relações se iniciam primeiramente com a criação de vínculos e que, nas diversas fases da vida, vão adquirindo outras características específicas.

Desta forma, a relação com os colegas de trabalho depende muito do tipo de organização laboral ao qual se está inserido, mas em geral, proximidade física, cooperação em tarefas conjuntas, um status similar, desejo de crescer financeiramente juntos e ajuda mútua são elementos que qualificam enormemente este tipo de relação. Além disso, uma relação no

⁵ A Teoria do vínculo ou Teoria do Apego foi desenvolvida por Bowlby no final da década de 1960. Segundo esta teoria, a criança busca uma figura protetora de seus pais, alguém que lhes ofereça segurança e proteção, e este apego será o ponto de apoio que o impulsionalará a confiar em si mesmo e adquirir relações interpessoais satisfatórias. (JAVALOY MAZÓN et al.,2008, p. 281)

trabalho pode se transformar em amizade, quando comecem a superar as paredes das empresas e partam para locais informais de lazer e descanso.

Em sua obra sobre a Psicologia e o mundo do trabalho, Statt (1994) explana que, quando se perguntou às pessoas, em uma determinada pesquisa, sobre o quanto eram satisfeitas com o seu trabalho, a maioria se mostrou satisfeita ou muito satisfeita – apenas cerca de 12% admitiu estar insatisfeita. Este resultado, contudo, avalia a média dos trabalhadores, sem distinguir o quanto as pessoas se sentem felizes em relação ao diversos tipos de trabalho, demonstrando ao mesmo tempo que não havia nada intrínseco ao próprio trabalho que garantisse ao trabalhador a satisfação, apenas suas recompensas externas. Muitos destes estudos tomaram outros focos nos anos seguintes, porém, quase trinta anos depois, ainda pouco se pode atribuir ao trabalho em si a responsabilidade pela felicidade no trabalho: o que conta, efetivamente, é o esforço pessoal e, nas palavras de Lyubomirsky (2008), a fonte da felicidade pode ser encontrada em como o trabalhador se comporta, no que se pensa e em que metas estabelece-se para cada dia da vida. Ainda que se seja impossível elencar os fatores, muitas pesquisas concluíram que a satisfação no trabalho está relacionada à satisfação com a vida, ou o estado de felicidade geral das pessoas. Como afirma Seligman (2004), não se sabe até agora, porém, se a maior satisfação no trabalho faz a pessoa mais feliz ou se a disposição de ser feliz gera satisfação no trabalho. A única conclusão que se chegou foi que indivíduos em estado de espírito positivo selecionam metas mais ambiciosas, têm um desempenho melhor e persistem por mais tempo em uma variedade de tarefas.

Por isso, o objetivo deste capítulo está, não em apontar o trabalho como uma fonte de aumento do bem-estar ou como a necessidade de criar um ambiente de bem-estar, mas sobretudo de analisar o trabalho como um local que pode, dentro da sua especificidade e características próprias, fomenta a sensação de felicidade através da valorização das fortalezas pessoais. Mais uma vez, a criação das espirais positivas se reflete: trabalhadores felizes – organização em funcionamento pleno – resultados positivos – bem-estar.

Nestes dois primeiros capítulos em que tratei do bem-estar e do trabalho, evidenciei diversos estudos da Psicologia Positiva como referência de meus escritos. Por isso, dedico o terceiro capítulo deste trabalho sobre esta nova visão da Psicologia, da qual utilizei-me como fundamento epistemológico. A partir dele, pretendo elucidar os conceitos trabalhados até esta seção.

3 A PSICOLOGIA POSITIVA

A fim de complementar e aprofundar as discussões até aqui propostas, o terceiro capítulo deste trabalho pretende apresentar um panorama geral da Psicologia Positiva: suas origens, seus objetivos e seu desenvolvimento, bem como críticas e más interpretações que vem sendo feitas a seu respeito. Antes de apresentar o histórico da evolução da Psicologia até os dias atuais, faço uma breve descrição dos principais enfoques adotados pelas ciências da saúde, para justificar também minha escolha sob esta perspectiva.

As ciências da saúde tiveram inicialmente um enfoque patogênico, ou seja, identificando as doenças, propondo métodos para preveni-las e promovendo o controle de suas causas. A compreensão geral desta época era que saúde era apenas uma ausência de doenças. Todavia, em meados do século XX, este enfoque tornou-se insuficiente, surgindo, o enfoque salutogênico. Este enfoque traz para o centro a promoção da saúde, inicialmente complementando a prevenção da doença: “A partir da promoção não se busca simplesmente evitar a doença, mas fundamentalmente incrementar a saúde e o bem-estar geral.” (GANCEDO, 2008, p. 15)

A psicologia, desde seu status como ciência, adotou o modelo médico como primordial nas suas pesquisas e atuação, tanto sob a vertente da investigação experimental, quanto sob a óptica do tratamento de transtornos mentais: os diversos termos da medicina foram precisamente implantados na psicologia. Isto justifica o porquê de, por tanto tempo, se haver negligenciado as questões das emoções e sentimentos positivos nos estudos psicológicos.

Coube, por isso, à Psicologia Humanista inaugurar a nova abordagem, aprofundando-a a partir dos anos 80, ampliando os estudos sobre criatividade, resiliência, inteligência emocional, inteligências múltiplas e bem-estar psíquico. Mais tarde, a Psicologia Positiva também adotará este enfoque salutogênico, abandonando o conceito de saúde mental e enfatizando outras perspectivas como felicidade, vida plena, crescimento psicológico saudável, bem-estar, e outras. (GANCEDO, 2008)

Esta mudança de enfoque na Psicologia fez com que surgissem novos movimentos, entre eles o da Psicologia Humanista, chamado também de Terceira Força – um ramo da psicologia nascido nos anos 60 que se esforça por fazer justiça à personalidade sadia e criativa, tendo como metas a auto-realização, auto-atualização e auto-satisfação. Abraham Maslow e Carl Rogers, que tinham uma visão da natureza humana radicalmente diferente da então em voga defendida pela Psicanálise, foram os pioneiros nestes estudos. Schultz e

Schultz (2006, p. 408) conceituam-na da seguinte forma: “A psicologia humanista enfatizava o poder do homem, bem como suas aspirações positivas, a experiência consciente, o livre-arbítrio (não o determinismo), a plena utilização do potencial humano e a crença da integridade da natureza humana”.

Porém, mesmo com a ‘revolução’ no pensamento psicológico, Schultz e Schultz (2006) confirmam o que a Psicologia como ciência acredita sobre esta corrente: a Psicologia Humanista não se tornou escola de pensamento e, sob uma visão dos próprios psicólogos humanistas, não chegou a influenciar significativamente no desenvolvimento do pensamento psicológico, senão apenas ratificar as mudanças que já estavam acontecendo na área em meados do século XX.

3.1 AS ORIGENS DA PSICOLOGIA POSITIVA

Apesar de tudo isto, não houve uma derrota do pensamento que impulsionou a Psicologia Humanista. Pelo contrário, desenvolvendo-se nos bastidores da ciência psicológica, o enfoque na saúde, e não mais na doença, surtiu uma grande revolução em termos de pesquisa e trabalhos desenvolvidos, especialmente nesta virada do século. Martin Seligman, em seu discurso como presidente da *American Psychological Association* (APA) enfatizou o interesse a uma psicologia “mais positiva”, retomando os objetivos esquecidos por esta ciência tradicionalmente centrada na cura de doenças. Neste sentido, estas pesquisas passaram por duas fases distintas: a primeira, com enfoque preventivo, que não surtiu efeito uma vez que se continuava enfatizando a doença; e a segunda, que foi determinante para o avanço da psicologia positiva – o desenvolvimento das potencialidades.

Em seu livro, ‘Felicidade Autêntica’, um dos clássicos da Psicologia Positiva, Seligman narra a origem da Psicologia Positiva como tal. Quando se tornou presidente da APA, em 1998, precisava definir sua missão, que passou de uma vaga idéia sobre prevenção para um concreto desenvolvimento das potencialidades humanas. Durante as festividades do Ano Novo, reuniram-se com ele, em Akumal, México, Mihaly Csikszentmihalyi e Ray Fowler, exatamente para propor a fundação da já intitulada Psicologia Positiva. Ao final de uma semana já haviam definido conteúdo, método e infra-estrutura. Três seriam os pilares que sustentariam o conteúdo da iniciativa científica: o estudo da emoção positiva, o estudo do caráter positivo e o estudo das instituições positivas – este último, com apoio de outras ciências sociais. Como para eles não se tratava de uma nova ciência, mas de um novo olhar,

aceitaram os métodos científicos do passado e passaram o restante do ano levantando fundos para a pesquisa. (SELIGMAN, 2004, p. 291-294)

Em seu primeiro artigo como presidente da APA, Seligman (1998) critica a psicologia pós-guerra, que esquece duas funções anteriormente valorizadas em seus estudos – fazer a vida das pessoas mais plenas e identificar e alimentar os talentos – dando capital importância ao estudo do psiquismo humano, especialmente pela proliferação de doenças associadas aos traumas de guerra. Afirma ele:

Cinquenta anos depois, quero lembrar à nossa área de que ela se desviou. A psicologia não é apenas o estudo da fraqueza e do dano, mas também o estudo da qualidade e da virtude. Tratar não significa apenas consertar o que está com defeito, mas também cultivar o que temos de melhor. (...) Precisamos de pesquisas de grande porte sobre qualidades e virtudes humanas. Precisamos de profissionais que reconheçam que grande parte do melhor trabalho que realizam é amplificar estas qualidades, em lugar de consertar os defeitos de seus pacientes. Precisamos de psicólogos que trabalhem com as famílias, escolas, comunidades religiosas e empresas para enfatizar seu papel fundamental de potencializar as qualidades. (SELIGMAN, 1998)

A partir de então, as obras sobre o assunto começam a ganhar impulso e ser reconhecidas pela comunidade científica. Gable e Haidt (2005) sugerem que este movimento levou a fenômenos até então pouco pesquisados como otimismo, amor, inteligência emocional, gratidão, perdão, esperança e curiosidade, por exemplo. Contudo, são os estudos de Snyder e Lopez (2009) aos quais recorro para esclarecer que “Abraham Maslow foi quem realmente cunhou a expressão psicologia positiva quando a usou como título de um capítulo em seu livro de 1954, *Motivação e Personalidade*” (p. 24). Além disso, se tomarmos a Psicologia como “o estudo das condições e processos que contribuem para o florescimento ou ótimo funcionamento das pessoas, grupos e instituições” (GABLE e HAIDT, 2005, p. 104), a história destes estudos seria ainda mais anterior. Segundo estes autores, estes estudos começaram com William James em 1902, com o conceito de *healthy mindedness*, passando por Allport (1958) e as características humanas positivas e Maslow (1968) cujas pesquisas focaram sujeitos saudáveis. Nesta perspectiva reiteramos que a Psicologia Positiva em si mesma não é nova: a novidade está precisamente no enfoque nas emoções positivas e na felicidade, negligenciadas durante muito tempo pelos estudos científicos. Nas palavras de Linley et al. (2006)

Na verdade, a Psicologia Positiva sempre esteve conosco, mas como um corpo holístico, integrado de conhecimento, passando irreconhecível e desconhecido; uma das maiores conquistas do movimento da Psicologia Positiva até agora foi consolidar, evidenciar e celebrar o que sabemos sobre o que a faz a vida valer a pena

ser vivida assim como cuidadosamente delinear as áreas que precisamos fazer ainda mais (p. 4).

Esta preocupação vem se mostrando cada vez mais evidente, uma vez que muitas questões não encontram na Psicologia atual uma resposta convincente e credível. Vázquez expressa seu ponto de vista, ao qual convergem os chamados psicólogos positivos:

Temos que reconhecer, com orgulho, que pela Psicologia, desenvolvemos métodos de intervenção eficazes e eficientes para muitos problemas psicológicos. Mas não avançamos tanto em destilar métodos para restabelecer a felicidade aos desditados, ou de modo mais geral, para promover com conhecimentos solidamente derivados como melhorar o bem-estar. (VÁZQUEZ, 2006, p.1)

Assim, os estudos atuais se apóiam nesta perspectiva mais “descuidada” da Psicologia – a positiva. O movimento da Psicologia Positiva não quer em hipótese alguma substituir a Psicologia, mas dar um especial destaque a esse lado esquecido, até porque há uma infinidade de pesquisas (MYERS, 2000; DIENER E DIENER, 1996; BISWAS-DIENER E DIENER, 2001, apud GABLE E HAIDT, 2005) que têm demonstrado que pessoas de classes sociais, condições econômicas e estados de saúde diversos se dizem felizes, ou seja, que não há pré-requisitos ou condições mínimas para a felicidade.

“A Psicologia Positiva está conquistando atenções” (SNYDERS E LOPEZ, 2009, p. 426): assim os autores se referem à situação atual do movimento em nível mundial, seja no campo científico, seja na mídia corrente. É este também um dos motivos pelo qual os pesquisadores têm exigido cada vez mais seriedade nas pesquisas e cuidados na divulgação de resultados. Todavia, o círculo de pesquisadores está aumentando, assim como os investimentos na área e as aplicações na vida das pessoas: a Psicologia Positiva, segundo os autores, precisa ainda ser útil para todos os indivíduos, em especial através da sua ‘adoção’ em campos como saúde, educação e ecologia, por exemplo. Diante disso, torna-se urgente compreender melhor do que tratam estes estudos, quais as perspectivas adotadas e que paradigmas os subjazem. Na seção seguinte, organizaremos estas idéias para delimitar conceito, objeto de estudo e principais temas abordados.

3.2 ALGUMAS DEFINIÇÕES SOBRE A PSICOLOGIA POSITIVA

Gable e Haidt (2005) entendem que a evolução da Psicologia se deu especialmente pelo estudo de questões que não estavam bem nos indivíduos, famílias, grupos ou instituições. Admitindo-se que “haja insuficiente justificativa empírica para nossa visão

predominantemente negativa da natureza e da condição humana” (p. 107), e que talvez, pelos eventos positivos serem mais comuns, os negativos são os mais emergentes, a Psicologia Positiva passou a considerar uma visão que fosse mais preventiva, ou seja, que entendesse que as fortalezas humanas poderiam realmente ajudar a prevenir ou diminuir o risco de doença, stress ou desordem.

Considerando esse contexto, algumas definições clássicas da Psicologia Positiva merecem ser destacadas. Começo pelos fundadores: para Seligman e Csikszentmihalyi (2000), trata-se de “uma ciência da experiência positiva subjetiva, dos traços individuais positivos e das instituições positivas que promete melhorar a qualidade de vida e prevenir as patologias que surgem quando a vida parece infrutífera e sem sentido” (p. 5).

Sheldon e King (2001, p. 216), aproximando-a ao conceito da própria psicologia a define como o estudo científico das fortalezas e virtudes do homem comum. Os autores sugerem que os psicólogos deveriam, a exemplo de outros estudiosos das ciências naturais humanas, tentar descrever a estrutura típica e o funcionamento natural de seus assuntos de interesses, sobretudo enfatizando os aspectos positivos da natureza humana. Gable e Haidt (2005, p. 104) consideram-na o estudo das condições e processos que contribuem para o *flourish*⁶ ou funcionamento ótimo de pessoas, grupos ou instituições.

Para os professores Snyder e Lopez (2009), a Psicologia Positiva é compreendida como o enfoque científico e aplicado da descoberta das qualidades das pessoas e da promoção de seu funcionamento positivo sem, porém, esquecer-se dos defeitos. Estes autores dedicam o primeiro capítulo de seu livro sobre Psicologia Positiva especialmente a buscar uma visão equilibrada do ser humano – o positivo e o negativo em constante diálogo. Eles defendem que precisamos passar de uma mentalidade mormente negativa para uma mais positiva, mas sem concentrar-se demasiadamente sobre uma ou outra.

Tomo, por fim, a perspectiva de Linley et al. (2006), que em meu ver, sintetiza a Psicologia Positiva e seu objeto: o estudo científico do funcionamento humano ótimo, o qual objetiva compensar a diferença na pesquisa e prática psicológica chamando atenção aos aspectos positivos do funcionamento e experiência humanos, integrando-os à nossa compreensão dos aspectos negativos do funcionamento e experiência ao mesmo tempo que consiste em entender as origens, os processos e os mecanismos que levam a um resultado desejável no funcionamento humano.

⁶ Florescimento ou Prosperidade, não no sentido de riqueza material.

Esta nova forma de pensar a Psicologia acarretou em estudos mais aprofundados de temáticas que até então eram negligenciadas. Como afirmam Seligman e Csikszentmihalyi (2000), “ter uma visão da psicologia positiva é basicamente redirecionar as energias científicas” (p. 13). Assim, muitos foram os temas que começaram a ser explorados com critérios científicos e através de pesquisas como o bem-estar subjetivo, a felicidade, a satisfação na vida, os sentimentos positivos, a criatividade emocional, a esperança e a resiliência apenas para citar alguns exemplos.

De uma maneira sintética, estes autores afirmam que a função da psicologia positiva transcende o curar para construir qualidades positivas – trata-se de ir além da doença, do sofrimento e da cura para destacar o que é positivo no indivíduo. Por isso, o seu campo de atuação pode ser compreendido em três níveis, que abarcam diferentes funções:

- Em nível subjetivo, pretende valorizar experiências subjetivas (bem-estar, alegria, satisfação, esperança, otimismo, *flow* e felicidade).
- Em nível individual, abarca os traços individuais positivos (capacidade de amar, vocação, coragem, habilidades interpessoais, sensibilidade estética, perseverança, perdão, originalidade, espiritualidade, talento, sabedoria)
- Em nível grupal, concebe as virtudes cívicas e instituições que levam os indivíduos a uma melhor civilidade/cidadania (responsabilidade, *nurturance*, altruísmo, civilidade, moderação, tolerância e trabalho ético)

Sob outra óptica, a Psicologia Positiva tem mostrado uma perspectiva claramente preventiva, determinando neste viés uma série de temas, como apresenta Seligman e Csikszentmihalyi (2000),

os pesquisadores da prevenção descobriram que há forças humanas que atuam como protetores contra doenças mentais: coragem, *future mindedness*, otimismo, habilidades interpessoais, fé, trabalho ético, esperança, honestidade, perseverança e a capacidade para fluir e compreender, para citar algumas. Muitas das tarefas da prevenção neste novo século será criar uma ciência da força humana, cuja missão será entender e aprender como desenvolver / promover estas virtudes nos jovens.” (p. 7)

No que tange à questão da felicidade e do bem-estar nas diversas instituições, Gable e Haidt (2005) acreditam que a Psicologia Positiva precisa compreender mais profundamente a relação entre fortalezas, resiliência, experiências positivas, relações positivas e a saúde física, bem-estar subjetivo, grupos funcionais e instituições florescentes.

Snyders e Lopez (2009), no seu mais recente manual sobre Psicologia Positiva elencam diversos temas abordados pelas pesquisas da área desde a sua criação. Destacamos o prazer, associado à afetividade positiva, as emoções positivas, a felicidade e o bem-estar, e as

experiências emocionais, entendidas sob a luz da inteligência emocional. Outros temas percorridos são a autoeficácia, o otimismo, a esperança, a sabedoria e a coragem, *mindfulness*⁷, *flow* e espiritualidade vistos a partir dos estados e processos cognitivos e a empatia, o egotismo, o vínculo e o amor na óptica dos comportamentos. Por fim, ao tratar dos ambientes positivos, a escolarização gratificante, a psicologia do trabalho gratificante e o equilíbrio ‘eu/nós’ são abordados.

3.3 O POSSÍVEL FUTURO

Ao apontar um possível futuro para a Psicologia Positiva, Linley et al (2006) determinam três possíveis caminhos. O primeiro deles é o desaparecimento deste movimento, contribuindo com a pesquisa e a prática da Psicologia atual, no sentido de atingir uma integração genuína dos aspectos positivos e negativos da experiência humana, entendendo suas interações e interrelações. O segundo é constituir a Psicologia Positiva como um estudo paralelo, na forma de uma especialidade a parte. Finalmente o terceiro prevê uma falha na tão desejada integração entre positivo e negativo, levando esse movimento a tornar-se uma área marginalizada na Psicologia.

Todavia, grande parte dos estudiosos e pesquisadores da área apontam o primeiro viés como o futuro mais provável: a Psicologia Positiva tende a desaparecer, não como uma derrota ou fracasso, mas como absorção de seus valores pela própria Psicologia como ciência, especialmente através da substituição da atual psicopatologia para uma psicoecologia, ou seja, um estudo científico da saúde psíquica. Gancedo (2008) sintetiza esta idéia assim:

Em conclusão, a psicologia positiva mostrará sua verdadeira originalidade e sua máxima contribuição quando desaparecer na psicologia deixando como legado as bases para estruturar, junto com o aporte de outros movimentos – anteriores e coexistentes – o subsistema enunciativo da psicoecologia. (p. 36)

Os idealizadores da Psicologia Positiva, Seligman e Csikszentmihalyi (2000), já nos inícios dos estudos apontam desafios para o futuro. O primeiro deles é o que denominam como o cálculo do bem-estar, ou seja, superar a idéia em voga de que a partir da simples soma

⁷ O *mindfulness* é um conceito trabalhado pela Psicologia Positiva baseando-se basicamente nos comportamentos cotidianos das pessoas. O *mindfulness* envolve o cultivo de uma consciência dos eventos do cotidiano e das sensações fisiológicas e psicológicas; superar o desejo de reduzir a incerteza na vida cotidiana; substituir o comportamento automático; e avaliar a si próprio, aos outros e avaliar situações com menos frequência. (SNYDERS E LOPEZ, 2009, p. 238)

de pequenos momentos de felicidade se pode chegar a uma sensação de bem-estar de longa duração.

Os outros desafios são o desenvolvimento da positividade, ou seja, a necessidade de identificar fatores que contribuam para o bem-estar em diferentes fases do desenvolvimento humano e a necessidade de estudos em conjunto com a Neurociência e a Hereditariedade, observando como estas ciências podem auxiliar a compreender questões relacionadas a comportamentos positivos e negativos. O prazer, o bem-estar coletivo e a autenticidade dos traços positivos ou negativos da personalidade humana são também temas que precisam ser compreendidos cada vez mais para dar à Psicologia Positiva maior reconhecimento no campo científico.

Estas preocupações refletem uma necessidade de que os pesquisadores da Psicologia Positiva continuem cada vez mais buscando aproximar seus estudos da realidade científica, promovendo pesquisas que, mais do que contraponham o que a Psicologia atualmente defende, possam auxiliá-la no tratamento de enfermidades ou na própria compreensão do fenômeno psicológico especialmente através de uma leitura interdisciplinar.

Assim, concluo este capítulo em consonância com os estudos de Schultz e Schultz (2006) que confirmam que, mesmo adotando uma visão amplamente distinta da natureza humana como proposta por Freud há mais de um século, a Psicologia Positiva ganha cada vez mais espaço e não tem por objetivo substituí-la, mas, sobretudo complementá-la e corroborá-la.

Com este mesmo ideário do estudo do positivo, introduzo o capítulo seguinte, que tem por objetivo descrever o objeto da pesquisa desta dissertação: a escola salesiana. São João Bosco, santo educador do século XIX, teve em mente a educação da juventude mais pobre, especialmente através da valorização da individualidade de cada um de seus alunos e de suas fortalezas, expresso pela seguinte máxima: “Em todo o jovem, mesmo no mais desgraçado, existe um ponto acessível ao bem: o primeiro dever do educador consiste em procurar este ponto, esta corda sensível e dela tirar proveito”.

4 A ESCOLA SALESIANA

Com o intuito de apresentar meu objeto de análise, escrevo este quarto capítulo sobre a escola salesiana. Na sua estrutura, trago presente quatro eixos: uma breve biografia do fundador e da obra salesiana, para que seja compreensível o contexto no qual está inserida a escola salesiana quanto aos aspectos filosófico-teológicos; a situação atual da escola salesiana no Brasil; o sistema preventivo, a herança do fundador quanto à metodologia pedagógica e uma rápida concepção do papel do professor nestas escolas.

4.1 DOM BOSCO E AS ORIGENS DA ESCOLA SALESIANA

Giovani Melchior Bosco – ou Dom Bosco, conforme o tratamento da época – foi um padre italiano que dedicou sua vida e seu ministério a serviço da juventude mais pobre e abandonada dos subúrbios de Turim, no século XIX. Em seu livro “Memórias do Oratório de São Francisco de Sales”, narra sua vida e como começou a sua obra educativa.

Nascido em 1815, de família origem e órfão de pai desde os dois anos de idade, recebeu uma formação cristã-católica sólida da mãe, mas não pode fazer os estudos em tempo adequado devido a discordância de seu irmão mais velho. Aos nove anos, segundo ele mesmo narra, teve um sonho que marcaria sua vida para sempre, determinando a missão juvenil que seria o carisma da futura congregação salesiana (BOSCO, 2005).

A vida pobre e difícil nunca o desanimou no seu sonho de ser padre. Desde muito cedo, nas brincadeiras com as crianças, ensinava-as e animava-as a rezar, fazendo do brinquedo um pretexto para evangelizar. Aos 15 anos teve a oportunidade de voltar a estudar: saiu de casa, foi para a cidade e lá virou-se como pode, trabalhando para poder concluir os estudos. Mostrou-se sempre um aluno dedicado, interessado e inteligente, além de manter-se firmemente convicto em abraçar o estado eclesiástico.

Aos vinte anos entrou no seminário e, concluindo os cursos de Filosofia e Teologia quatro anos mais tarde, tornou-se sacerdote. Reconhecido pela sua bondade, piedade e competência, recebeu diversas propostas de trabalho – tutor dos filhos de um senhor genovês, capelão de Murialdo ou vice-pároco em sua terra – todas com um bom salário e oportunidades de crescimento. Recusou a todos, aconselhado por seu diretor espiritual a continuar seus estudos no Colégio Eclesiástico⁸. Aí teve a oportunidade de conhecer mais a fundo a realidade

⁸ “O Colégio Eclesiástico surgiu em 1817 por inspiração do padre Pio Bruno Lanteri e por iniciativa do teólogo Luis Guala (...) A finalidade explícita do Colégio Eclesiástico era de reunir jovens sacerdotes ordenados há

social na qual os jovens estavam inseridos. É necessário, pois, recordar que a Europa estava vivendo a Revolução Industrial e a Itália especificamente pelo processo de unificação.

Dom Bosco encontrou os jovens em diversas situações que refletiam bem este tempo: prisões, mão de obra barata, miséria, doenças, condições mínimas de vida, delinquência, violência. Foi assim que deu-se conta que poderia ajudá-los, começando pela instrução religiosa e depois pela formação educativo-profissional. Surge assim o chamado Oratório, cujas origens estão em outro santo de igual genialidade – São Felipe Néri.

A definição de “oratório festivo” para as reuniões de Dom Bosco com estes jovens mais pobres e abonados está relacionada à sua natureza, “porque de acordo com o seu ponto de vista, a finalidade principal do empreendimento era de ordem espiritual e a ela subordinavam-se todas as demais atividades” (WIRTH, 1971, p. 37). Este mesmo autor ainda acrescenta:

Com maior precisão e tendo em conta o fator recreativo, dava do termo a seguinte definição: “lugar destinado a divertir os jovens com agradáveis divertimentos, após haverem cumprido com as obrigações religiosas”. O qualificativo *festivo* indica que a princípio o Oratório de Dom Bosco abria-se somente aos domingos e dias de festa. (*idem*).

O público principal do Oratório, nas origens, eram os jovens trabalhadores, abandonados à sua própria sorte e em condições de miséria. Estes jovens não eram bem vistos pela sociedade turinense e menos ainda pelas autoridades civis da época. Desta forma, até conseguir um espaço na periferia da cidade, o Oratório passou por diversos lugares, em uma fase de instabilidade por quase quatro anos. Instalados no bairro de Valdocco, miserável e mal-visto lugar, Dom Bosco começou a sentir cada vez mais a necessidade de combater outro problema dos meninos: a ignorância intelectual.

Ante a realidade dos adolescentes que não podiam encaixar-se no sistema educacional, fosse pela questão social ou pela idade avançada, implantou-se no oratório a chamada escola dominical, que se preocupava em ensinar as primeiras letras a partir do ensino do Catecismo. Esta experiência se mostrou insuficiente, devido ao pouco contato dos rapazes com a matéria de uma semana para outra, por isso, implantou-se logo depois a escola noturna: “As escolas noturnas produziam dois bons efeitos: animavam os rapazes a vir aprender a leitura, da qual sentiam grande necessidade, e ao mesmo nos ensejavam a oportunidade de instruí-los na religião, que era a finalidade da nossa instituição” (BOSCO, 2005, p. 182)

pouco tempo para uma preparação mais próxima e vital ao ministério presbiteral, em particular visando à pregação e ao atendimento das confissões.” (BUCCELLATO, 2009, p. 45)

A experiência começou a dar certo, apesar da constante falta de professores – note-se que, nos primeiros anos, os professores foram os próprios meninos que já tinham aprendido algo com Dom Bosco. Outra característica importante desta modalidade de ensino foi a sensibilidade do santo em elaborar materiais adaptados a esta realidade: “escreveu – graças a um trabalho estafante – uma história eclesiástica (1845), um manual de sistema métrico (1846?), uma história sagrada (1847), sem contar certos livros de devoção, publicados no mesmo período e que podiam servir de livros de leitura” (WIRTH, 1971, p. 43).

Um segundo passo dado em direção a uma educação mais sólida para os meninos foi a instalação do internato, ou seja, fazer do oratório um local no qual se oferecesse alojamento, alimento e logo a formação profissional, vista a situação de vulnerabilidade social que se encontravam estes meninos. A pobreza do próprio oratório era imensa nesta época, mas não houve hesitação em acolher os juvenzinhos (inicialmente sete e cerca de 600 doze anos mais tarde). Para Dom Bosco, este foi o início do colégio (BOSCO, 2005), na chamada “Casa anexa ao Oratório de São Francisco de Sales”, para Wirth (1971) a primeira casa salesiana.

Passados seis anos, esta casa passou a abrigar também as oficinas – o gérmen dos liceus de artes e ofícios e escolas profissionais – cuja função não se limitava ao ensino do ofício, estendendo-se à formação moral dos estudantes. Não se tratava apenas de ensinar aos meninos uma profissão, mas também prover aos internos o que necessitavam; por isso as primeiras oficinas foram de alfaiataria, sapataria, carpintaria, serralheria e tipografia. Acena-se ainda que nesta época, não eram apenas os pobres os acolhidos por Dom Bosco:

Enquanto se dedica aos jovens operários, Dom Bosco não descuidava dos estudantes. A sua finalidade (...) é preparar colaboradores, clérigos e sacerdotes, que o ajudem em suas obras, e preparar também vocações sacerdotais para as dioceses, escolhendo-as dentre rapazes que crescem entre a enxada e o martelo, para suprir a diminuição dos sacerdotes. (BOSCO, 1993, p. 293).

Estes jovens formavam a ‘seção dos estudantes’, ou seja, eram jovens instruídos, de famílias ricas ou que pelo menos tivessem condições de manter-se em suas necessidades básicas, sem depender das esmolas dos mais pobres. Diferentemente dos aprendizes, que moravam e estudavam no próprio Oratório, os estudantes precisavam ir até a cidade para freqüentar a escola. Este aborrecimento de Dom Bosco logo foi solucionado quando os primeiros estudantes mais avançados começaram a assumir algumas aulas no Oratório, trazendo a escola para dentro de casa.

Em 1859, entram em vigor as leis sobre a escola italiana, promulgadas em um momento de revolução e grandes mudanças no Reino. Valdocco, a casa mãe dos salesianos,

ampliava seus espaços e ia adaptando-se rapidamente para atender mais jovens, porém as estruturas nem sempre respondiam às necessidades legais. Segundo Braido (2008), Dom Bosco afirmara que suas escolas “não foram jamais aprovadas legalmente porque são escolas de beneficência” (p. 414) e a partir dos anos 1860 começaram algumas adaptações que puderam conduzir a sua obra a um reconhecimento civil, como o encaminhamento de professores para a universidade para conseguir a licença para o trabalho.

Adequando o ensino aos programas governativos da Instrução Pública, a obra salesiana consegue expandir-se entre reconhecimentos civis e eclesiásticos. A primeira obra salesiana fora de Turim, o chamado “pequeno seminário” em Mirabello deu abertura para que a obra de Dom Bosco começasse a espalhar-se pela Europa, a começar pela Itália. Porém, o contexto histórico chamava os salesianos, não apenas a abrir oratórios, mas sim colégios, que oferecessem às classes populares oportunidade de ensino elementar, secundário e profissional.

A expansão dos colégios salesianos, por assim dizer, aconteceu em grande parte por interesse dos grupos católicos em manter seus filhos em um ambiente que lhes garantisse a manutenção da religião e, como consequência desta, da cultura e política que acreditavam. Por vontade explícita de Dom Bosco, os colégios, seguindo o modelo dos oratórios, deveria ser voltado ao público mais pobre. E isto se confirma nos primeiros cinco colégios da Congregação: Lanzo, Alassio, Sampierdarena, Varese e Valsalice que começaram com grandes dificuldades financeiras, mas conseguiram manter seu público – interno e externo – com o pouco (ou quase nada) que se cobrava dos alunos.

Em 1883 os salesianos de Dom Bosco chegam ao Brasil. Nesta época, a Igreja e o Estado estavam com as relações abaladas, pois a República havia separado o poder civil do poder eclesial e dado ao novo país um caráter leigo. O episcopado brasileiro sentiu a necessidade de chamar religiosos europeus para promover a educação católica, que na época estava destinada principalmente a dar à elite uma formação clássico-humanística.

Os salesianos foram acolhidos ainda no Império, por Dom Pedro II, quem sempre colaborou com a obra de Dom Bosco no Brasil. O período republicano não trouxe grandes mudanças para as escolas salesianas, a não ser pela equiparação de grande número delas ao Ginásio Nacional, coroando o reconhecimento civil dos colégios salesianos no Brasil, que, nos primeiros 25 anos de presença, já estavam espalhados por todas as regiões do país, com exceção da Amazônia. Além dos colégios (a maioria em regime de internato), abriram-se escolas agrícolas, liceus de artes e ofícios, orfanatos e obviamente oratórios.

As primeiras décadas dos anos 1900 marcaram a expansão dos internatos, que, segundo Azzi (2002, p. 119), “dentro da mentalidade da época, considerava-se a melhor

maneira de preparar os jovens para uma vida adulta responsável”. A escola salesiana tinha como objetivo central a formação moral e cristã de seus alunos e por isso grande parte dos docentes eram os próprios salesianos: música, teatro, educação física, formação cívica e instrução militar eram conteúdos obrigatórios destas escolas. Para a classe menos privilegiada, os salesianos desenvolveram as escolas profissionais, de ensino agrícola, comercial e industrial.

O governo Vargas, da década de 1930, trouxe consigo o pensamento pedagógico da Escola Nova, apoiado por diversos intelectuais católicos; o sistema educativo salesiano já possuía diversos valores dessa corrente pedagógica, o que contribuiu fortemente para a sua implantação nos colégios, tanto que Azzi (2003, p. 207) utiliza-se da expressão “salesianos, precursores da Escola Nova”.

A partir de então, a escola salesiana manteve-se sempre ligada às diretrizes do Ministério de Educação, adaptando-se as novas realidades e, como seu idealizador Dom Bosco, atento e aberto aos sinais dos tempos.

4.2 A ESCOLA SALESIANA HOJE: PROPOSTA E FUNDAMENTO

No mundo inteiro, são mais de 1500 escolas salesianas gerenciadas por salesianos e salesianas. No Brasil, as escolas estão organizadas na chamada Rede Salesiana de Escolas (RSE), hoje composta por 132 escolas e 16 instituições de ensino superior. Tradicionalmente, as instituições educativas salesianas mantinham-se como centros autônomo de gestão em tudo que dissesse respeito ao interesse local, inclusive nas opções didáticas e metodológicas das escolas. Porém, as exigências do século XXI, exigiram que salesianos e salesianas mais uma vez dessem as mãos e trabalhassem juntos para um fim comum na remodelação-atualização das propostas educativas das escolas.

Assim, percebeu-se que, atuando em Rede, poderiam surgir algumas vantagens no trabalho, como estreitar laços e criar pontes entre as escolas associadas; aumentar as oportunidades de diálogo e de debate dos problemas comuns; favorecer a unidade de pensamento e de práticas pedagógicas; facilitar e sistematizar a partilha de experiências e conhecimentos; dinamizar o esforço de atualização e aperfeiçoamento constante dos educadores.

Além de um material próprio, produzido para a realidade do Brasil salesiano a partir das orientações governamentais, a RSE possui uma proposta educativa unificada, baseada nos mesmos valores que Dom Bosco defendia. Para a RSE, a escola é lugar de aprendizagem e

convivência, de reflexão e ação, de solidariedade e respeito pelas diferenças, de cuidado com as relações interpessoais e a inclusão, centrando-se assim na formação do aluno para a autonomia e para a identidade ativa e solidária, na qual suas potencialidades são estimuladas. Esta preocupação se reflete diretamente nos materiais didáticos, cujos conteúdos atendem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e visam, conseqüentemente, um aprendizado global e transdisciplinar: todas as áreas estão afinadas no cultivo de um núcleo de habilidades escolares comuns.

Nesta perspectiva, o Marco Situacional do Projeto Pedagógico da RSE afirma que a escola salesiana deve estar sintonizada com os desafios e programas educacionais do Brasil e com o carisma e a missão salesiana, baseado no carisma da Congregação: educação baseada nos valores cristãos e pautada no paradigma de educar pelo amor, sob o prisma da inclusão e da reciprocidade. A escola salesiana é um espaço educativo para aprender a aprender, aprender a fazer aprender a ser, aprender a conviver e aprender a crer – tudo isso pensando a escola num espaço privilegiado de comunicação de idéias e ideais, reflexão e ação, solidariedade e respeito às diferenças. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2005)

Apesar de adequada às exigências civis e seguindo todas as normas do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a escola salesiana possui um diferencial: um sistema educativo abraçado pelo próprio fundador desde os inícios de sua obra, ou segundo Hess (1983) e Modesti (1975), desde o seu sonho profético aos nove anos: o Sistema Preventivo de Dom Bosco. Apesar de as experiências serem positivas e os resultados bastante visíveis, este sistema nunca foi detalhado em forma escrita por ele, a não ser por um breve texto de nove páginas, datado de 1887 e incluso nas Constituições dos Salesianos de Dom Bosco, chamado “O Sistema Preventivo na educação dos jovens”⁹.

Nesse breve opúsculo, Dom Bosco explicita sua escolha por um sistema preventivo em oposição ao sistema repressivo adotado pela maioria das escolas públicas italianas da época. Este sistema tinha como base o castigo, aplicado àqueles que desobedeciam as regras; tinha como princípio a observação, a ameaça e a punição. Já o sistema preventivo, que lhe era oposto, consistia

em tornar conhecidas as prescrições e as regras de uma instituição, e depois, vigiar de modo que os alunos estejam sempre sob os olhares atentos do diretor ou dos assistentes. Estes, como pais carinhosos, falem, sirvam de guia em todas as circunstâncias, dêem conselhos e corrijam com bondade. Consiste, pois, em colocar os alunos na impossibilidade de cometerem faltas. (BOSCO, 1887/2003, p. 267)

⁹ Título Original: Regolamento per le case della Società di San Francesco de Sales (1877).

Dom Bosco, todavia, não elaborou um sistema pedagógico, mas fez uma opção, que julgou mais apropriada aos tempos e à juventude que se ocupava. São contemporâneos deste mesmo sistema preventivo São Marcelino Champagnat e os Irmãos Maristas, Santa Tereza Verzeri e as Filhas do Sagrado Coração de Jesus, São João Batista de la Salle e os Irmãos Lassalistas entre outros fundadores e congregações que se dedicaram à educação (BRAIDO, 2004). Contudo, o diferencial de Dom Bosco está no tripé no qual pôs seu sistema preventivo: a razão, a religião e o amor. Este tripé reflete sobretudo a personalidade do próprio Dom Bosco inculcada no sistema.

Bianco (1984) explicita cada um dos elementos deste sistema. O primeiro é o amor, denominado por ele *amorevolezza*, e corresponde à virtude da caridade cristã – a virtude cristã por excelência. Não se trata de um amor qualquer, mas da bondade, que conduz à familiaridade, afeto e confiança, que precisa ser expressa na conduta do educador. “Não basta amar os jovens, é preciso que eles sintam que são amados” é uma das máximas de Dom Bosco que ilustra este pilar de seu sistema.

O segundo pilar é a razão, explícita, segundo Braido (1984), pelo diálogo. Estar presente entre os educandos, saber ouvi-los e ter prazer em estar com eles transforma um simples diálogo em um processo de confiança e aproximação. Scaramussa (1993) acrescenta que, com o princípio da razão, Dom Bosco queria que o educador aceitasse o jovem como ele é e acreditasse em suas capacidades. Explica Moreira (2008): “Para Dom Bosco, *razão* é sinônimo de razoabilidade, vista em oposição à pressão e a imposição. Ela ajuda a avaliar todas as coisas com sentido crítico e a descobrir o valor autêntico das realidades terrenas, respeitando-lhes a autonomia e a dignidade”.

Finalmente, o pilar mais importante para Dom Bosco era a religião. O Santo não promoveu nenhuma obra que não tivesse o foco na evangelização dos jovens e, por isso, a religião era o elemento que impregnava a razão e a *amorevolezza*.

Dom Bosco entendia a religião como instrumento de salvação e também como elemento fundamental da educação. Como instrumento de salvação a religião (para ele só a católica) oferece os canais da graça (sacramentos) e a doutrina que guia neste caminho seguro. Como meio educativo a religião tem a força de motivar e transformar as pessoas. (...) A religião cumpria então uma dupla finalidade: formar a pessoa para o convívio humano e social, e formar a pessoa para o seu destino transcendente. (SCARAMUSSA, 1993, p. 2)

Dom Bosco queria que a religião fosse uma segunda natureza para ajudar nas lutas da vida: insistia na Confissão e na Eucaristia, de modo que a religião se tornasse um hábito, porém vivo e natural (MODESTI, 1975). Nanni (2003) sintetiza a religião salesiana como

uma religião popular, que vai ao essencial – amor a Deus e ao próximo – ao mesmo tempo buscando o sentido da vida, da educação, de todas as coisas que se fazem no dia-a-dia.

Desta forma podemos compreender, nas palavras de Scaramussa (1993) que o sistema preventivo de Dom Bosco possui três metas bem delineadas: a salvação do jovem ou a sua realização total; a transformação da sociedade a partir da educação do jovem, em solidariedade com o pobre e a formação de bons cristãos e honestos cidadãos. Concluo, pois, reafirmando a idéia inicial desta seção, utilizando as palavras de Aubry (1979): “A pedagogia de Dom Bosco não é outra coisa senão um elemento do carisma global de Dom Bosco” (p. 10), ou seja, o sistema preventivo é o próprio Dom Bosco (*idem*, p. 9)

4.3 O PROFESSOR DA ESCOLA SALESIANA: UMA PERCEPÇÃO.

O escrito de Modesti (1975) apresenta um breve capítulo destinado a descrever o professor, na visão de Dom Bosco. Segundo o *Tratado sobre Educação*, “o educador é um indivíduo consagrado ao bem de seus alunos, por isso deve estar pronto a enfrentar qualquer incômodo e cansaço para conseguir o fim que tem em vista: a formação cívica e científica de seus alunos”. Nesta perspectiva, o Santo dos Jovens queria educadores que compreendessem que não seriam eles a fonte do conhecimento, mas verdadeiros mediadores da relação educativa, através de um ambiente de família. Com o passar dos anos, para os salesianos, o grande modelo de educador tornar-se-á o próprio Dom Bosco, que compreendeu desde o início de seu apostolado, que não bastava apenas transmitir conhecimentos, mas sobretudo valores: valores estes, condizentes com a educação cristã proposta pela escola salesiana.

Nanni (2003) faz uma bela e instigante descrição de Dom Bosco educador, listando algumas características:

as suas capacidades iluminativas ao indicar diretivas de vida correspondentes às capacidades e disposições pessoais de cada um; a sua direção influente e discreta nas dificuldades do contexto ambiental; a sua solidariedade e proximidade nos sofrimentos interiores e nos momentos de crise do crescimento pessoal; a sua capacidade de descobrir vocações livres e responsáveis pela sociedade civil e eclesial; a sua entrega para instituir e edificar estruturas de apoio e lugares concretos de liberdade; e, de modo particular, o caráter amigável, que Dom Bosco sempre procurou revestir em sua relação educativa. (p. 72)

Assim, a partir desta perspectiva, este mesmo autor sintetiza a pessoa do educador, no sistema preventivo, como pessoas de esperança. Diz-se de Dom Bosco, inclusive, que se baseava em um otimismo educativo e ético-religioso, antes de um otimismo pedagógico ou

antropológico, que buscava e promovia o bem da pessoa, apoiado nas possibilidades positivas da educação (que suscitava ‘os pontos acessíveis ao bem’ presentes em cada rapaz), e ultimamente confiante na providência de Deus que age na história humana (p. 89).

Pe. Chávez, superior geral dos Salesianos, na Estréia do Reitor-Mor de 2008, apela aos educadores salesianos de todo o mundo que eduquem “com o coração de Dom Bosco”, ou seja, retornar às origens do carisma para compreender que a função do educador vai além da transmissão do conhecimento:

O educador do futuro será aquele que souber orientar, entre a multiplicidade de mensagens e visões, à escolha de valores e critérios aptos a sustentar um crescimento contínuo. E, justamente na educação aos valores, ele deverá mirar no envolvimento ativo do sujeito, mais do que somente na sua dócil aceitação. (CHÁVEZ, 2008, p. 41)

Concluindo a visão do educador para Dom Bosco, apresento as três necessidades dos educadores para colocar em prática o verdadeiro sistema preventivo nas instituições salesianas atualmente: (1) fazer da educação uma escolha de vida, assim como fez Dom Bosco, (2) reler, em chave educativa, as condições juvenis e o contexto sócio-cultural e (3) repensar, de modo ‘preventivo’, modelos e âmbitos da ação educativa. (NANNI, 2003, p. 95)

Em documento recente, sobre a situação das escolas salesianas na América, os responsáveis pela chamada Região Brasil (inspetorias dos salesianos e das salesianas no território brasileiro) fizeram uma tentativa de delinear a formação do educador salesiano latino-americano, a partir dos novos cenários. Apresenta o documento:

As mudanças ocorridas nas ciências, particularmente nas ciências da educação, na tecnologia e no contexto social mundial, tanto no período pós-guerra quanto nos movimentos de abertura política e redemocratização dos países da América Latina, trouxeram para a escola necessidades novas, que incluem uma visão renovada de criança e de jovem, transformações nas relações familiares, modelos diversos de organização comunitária, intensificação e maior velocidade na circulação de informações. Por conseqüência, trouxeram também a exigência de um professor renovado e integrado ao novo cenário científico, social e cultural, do qual fazem parte ele, seus alunos e a escola na qual atua. (REGIÃO BRASIL, 2009, p.103)

Desta forma, é possível intuir que a visão de professor para a RSE está também fortemente relacionada à realidade contextual: além dos valores da educação salesiana em si, vistos anteriormente com o modelo de Dom Bosco, é necessário que o professor esteja apto para enfrentar um mundo em constante mudança, em especial no contexto de nosso país.

Mais do que uma proposta de delinear um perfil, o documentos acima citado apresenta os chamados “pilares da formação do educador”: seis tópicos que merecem uma atenção

especial na formação do professor da escola salesiana, que, conforme a UNESCO no documento *Educação para todos* (1990), se trata de “um homem espiritualmente desenvolvido, isto é, o homem plenamente educado, o homem capaz de educar a si mesmo e de educar os outros”. Podem, pois, estes pilares, serem traduzidos também como exigências dos profissionais salesianos.

O primeiro é a cidadania, ou a inserção cultural no mundo em que o professor vive e viverá; trata-se de uma abertura para conhecer e interagir ativamente em seu contexto. A sabedoria, o segundo pilar, supera a idéia do professor ‘sabe-tudo’ – ao contrário, a sabedoria é compreendida como a habilidade de utilizar o conhecimento e transmiti-lo. A empatia, valor intrinsecamente salesiano, é uma exigência para conhecer os outros: “O mais importante é aprender, e aprender a ensinar bem como descobrir que há outros que falam, pensam e atuam de formas diferentes, porém, sem dúvida, têm as mesmas preocupações e os mesmos direitos ao conhecimento, à paz, ao bem-estar, à justiça e à beleza” (REGIÃO BRASIL, 2009, p. 111)

Sentir-se parte da instituição e compreendê-la como um espaço privilegiado para o crescimento pessoal, faz com que o professor transmita os valores da escola tanto no ambiente interno quanto externo do seu fazer – eis o quarto pilar. O quinto trata da construção do conhecimento, em especial na superação da idéia da pura transmissão de informações. Por fim, o último pilar é denominado interculturalidade e pode ser entendido como a necessidade de articular as diversas estimulações culturais que chegam à vida das pessoas em formação, de modo a orientá-la a tomar parte da vivência comunitária e social, mantendo a própria identidade em harmonia com as demais.

Por fim, para compreender qual é o perfil de um verdadeiro educador salesiano, julgo necessário observá-lo sob as duas perspectivas apresentadas: ao mesmo tempo que tem em Dom Bosco, um modelo humano e espiritual, tem também uma realidade contemporânea e desafiante, que exige olhar para o futuro com preocupação e esperança. Os ‘requisitos’ para ser um educador coerente com essa proposta pode parecer exigente, mas são um diferencial que vem ao encontro das teorias psicológicas positivas que valorizam, entre muitas outras coisas, a acolhida e o reconhecimento do outro e de suas capacidades. Nesta perspectiva, não há como conceber um professor salesiano como um mero instrutor ou trabalhador: ele é elemento chave do processo, que conhece cada um de seus educandos e tem consciência do seu papel de ajudá-lo a inserir-se no mundo, por isso a necessidade de um profissional com alto nível de bem-estar subjetivo e docente.

Antes de iniciar os próximos capítulos, faço uma síntese do construto teórico elaborado até aqui, a fim de auxiliar na compreensão da relação entre os fundamentos científicos utilizados e a pesquisa desenvolvida.

Os primeiros conceitos abordados são o cerne deste trabalho: o bem-estar e o mal-estar docente que se referem aos sentimentos dos professores associados ao seu trabalho e ao contexto no qual estão inseridos. Os estudos atuais estão em sua maioria centrados no mal-estar docente, cujos fatores são conhecidos e evidenciados em diversas pesquisas, ao contrário do bem-estar que apenas recentemente tem sido alvo de pesquisas e aprofundamentos teóricos. Contudo, ainda que se trate de um objeto de estudo multifatorial, o bem-estar dos professores não pode ser entendido sob uma única definição, como apresentado anteriormente, porém sabe-se que não se trata apenas de uma aniquilação dos fatores de mal-estar, sejam pessoais, laborais ou ambientais.

O trabalho, por este viés, pode ser considerado um importante fator para a implementação do bem-estar, pois se trata do local onde o professor passa grande parte do seu tempo diário. Por isso, é necessário observar o trabalho sob duas perspectivas: o próprio trabalho como responsável pela felicidade do professor, em especial questões relacionadas ao clima laboral, à satisfação com o trabalho e à organização laboral e o trabalhador como promotor de sua felicidade, com temas que dizem respeito à vocação, significado do trabalho e emoções e afetos.

Esta forma de conceber o trabalho está fortemente ligada à Psicologia Positiva – uma nova forma de conceber a Psicologia, enfocando as fortalezas e virtudes humanas. A partir de um enfoque salutogênico, conceber o trabalho como fonte de bem-estar é uma possibilidade que se diferencia do ordinário do estresse e esgotamento laboral, comum a tantas pesquisas: nesta, trata-se de uma estratégia metodológica.

Por fim, o último capítulo traz à tona a realidade da escola salesiana, abordando seu histórico, sua fundamentação e sua situação presente, uma vez que compreendido o contexto no qual estas instituições estão construídas, torna-se mais fácil observar os resultados obtidos na pesquisa.

A partir deste panorama, introduzo os capítulos seguintes, que abordam especificamente a pesquisa realizada. O quinto capítulo enfoca os aspectos formais, sobre o paradigma, a tipologia e a metodologia utilizada na pesquisa, enquanto que o sexto capítulo preocupa-se com a apresentação dos dados, coletados e tratados, dos questionários aplicados.

5 TRABALHO E BEM-ESTAR: ESTUDANDO O CASO DA ESCOLA SALESIANA

A primeira conclusão, a partir do referencial teórico exposto, é que o professor da escola salesiana, para realizar seu trabalho na perspectiva esperada pela proposta pedagógica salesiana, deve ter um nível alto de felicidade, tanto em nível pessoal quanto laboral. É nesse intuito que desenvolvi a pesquisa: verificar o grau de satisfação dos professores salesianos e identificar os fatores apontados por eles como bases de seu bem-estar.

Dedico, pois, este capítulo a explicitar detalhadamente a pesquisa realizada. Os subtítulos estão organizados didaticamente, abrangendo os aspectos formais exigidos para a investigação científica como a abordagem da pesquisa, o procedimento, os instrumentos e a análise de dados.

5.1 PARADIGMA E TIPOLOGIA DA PESQUISA

A presente investigação está inserida no Grupo de Pesquisa “Mal-estar e bem-estar na docência”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, atualmente coordenado professor Juan José Mouriño Mosquera. Em consonância com as pesquisas já realizadas por este grupo, esta foi de cunho quanti-qualitativo que, por estar inserida num paradigma naturalista, apresenta como características: o ambiente natural, como sua fonte direta de dados; o pesquisador, como seu principal instrumento; os dados coletados, que devem ser predominantemente descritivos; a preocupação com o processo, que é muito maior do que com o produto; a análise de dados, que tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Flick (2004) alerta para o fato de que os novos contextos, com objetos cada vez mais complexos, exigem dos pesquisadores um olhar mais acurado, que o paradigma quantitativo, historicamente, já não responde por si mesmo. Assim, emerge a proposta qualitativa, na qual “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário” (p. 21) – posição tomada por mim, para levar a cabo esta investigação. Por isso, como explico adiante, adoto um seqüenciamento quanti-qualitativo, ou seja, começo investigando o todo dos professores da escola, através de um instrumento quantitativo e posteriormente, escolhendo as amostras pré-determinadas, desenvolvo a parte qualitativa, de modo a compreender as especificidade do objeto pretendido.

A opção de manter uma pesquisa de cunho quanti-qualitativa converge com o pensamento de Goldenberg (2003) que afirma que a integração destas duas permite ao

pesquisador ‘cruzar’ as suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produtos de um caso particular e que, através da interdependência entre aspectos quantificáveis e a vivência da realidade pode abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Assim, o que considero como pesquisador é que ambos os métodos não são opostos, mas complementares.

Surge daí a triangulação, ou seja, o cruzamento dos dados, que para Flick (2004), permite que “as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se no estudo do assunto, um processo que é entendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isoladamente” (p. 274). A triangulação, para Stake (1994) serve também para esclarecer o significado através da identificação das diferentes maneiras pela qual o objeto pode ser observado.

A abordagem escolhida para esta pesquisa é o estudo de caso, ou nas palavras de Stake (1994) um estudo de caso intrínseco, que acontece quando se quer analisar um caso específico – neste caso o bem-estar no contexto da escola salesiana.

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões ‘como’ e ‘por quê’ certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto da vida real. (GODOY, 2005, p. 25)

Outra justificativa para realizar esta pesquisa no formato de um estudo de caso está no fato de que é o pesquisador quem determina o quão complexo pode ser o objeto de análise. Por se tratar de um tema recente e ainda com poucos casos devidamente relatados, acredito que esta seja uma decisão prudente na pesquisa. Além disso, o estudo de caso permite que a pesquisa comece por uma visão mais ampla e se ‘afunile’, conforme a necessidade:

O plano geral do estudo de caso pode ser representado com um funil. (...) O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89)

Yin (2005) ainda acrescenta que, diferentemente do que se aceitava, em termos de metodologia, o estudo de caso pode incluir evidências quantitativas, sendo por isto uma alternativa a mais para a busca de dados. Buscando explicar o porquê de um estudo de caso único ou com poucos casos ser considerado um projeto apropriado em determinadas pesquisas, o mesmo autor elenca cinco fundamentos lógicos. A presente pesquisa na escola

salesiana pode ser considerada como um caso representativo ou típico, que corresponde ao terceiro fundamento lógico:

Um terceiro fundamento lógico para um caso único é o caso representativo ou típico. Aqui o objetivo é capturar as circunstâncias e condições de uma situação lugar-comum ou do dia-a-dia. O estudo de caso pode representar um “projeto” típico entre muitos projetos diferentes, uma empresa de manufatura considerada típica entre muitas outras empresas de manufatura no mesmo setor industrial, um bairro urbano típico, ou uma escola representativa, como exemplos. Parte-se do princípio de que as lições que se aprendem desses casos fornecem muitas experiências sobre as experiências da pessoa ou instituição usual. (YIN, 2005, p. 63)

Stake (1994) ainda classifica este como um estudo de caso múltiplo, não porque estuda um coletivo de casos, mas realiza um estudo estendido a diversos casos, que convergem em um único. Para pesquisar os fatores de bem-estar docente, escolhi os casos de duas escolas da Rede Salesiana, geridas pelos salesianos de Dom Bosco no território da província São Pio X (Região Sul do Brasil): o Colégio Salesiano de Itajaí e o Colégio Dom Bosco de Rio do Sul, cujos professores, como de outras escolas desta rede, mostram-se (e dizem-se) satisfeitos no contexto em que trabalham. A escolha destas duas escolas está relacionada ao acesso a ambas e às diferenças de contexto nas quais estão inseridas, sendo possível também distinguir mais claramente os fatores contextuais dos fatores intrínsecos à pedagogia salesiana.

5.2 METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E PARTICIPANTES

A pesquisa foi feita basicamente em quatro etapas. A primeira compreende a visita à escola e conversa com os superiores da comunidade salesiana para conhecer a realidade da escola e pedir autorização para a realização da pesquisa, bem como definir algumas datas e horários.

Acertados os detalhes iniciais, a segunda fase aconteceu entre os meses de maio e julho de 2010, quando se aplicou o primeiro instrumento a fim de detectar o nível de satisfação dos professores dos colégios. Como os professores têm uma reunião semanal de aproximadamente uma hora, utilizarei este período para a aplicação. Para esta etapa, todos os professores, de ambas escolas (da educação infantil ao ensino médio), inclusive os docentes que trabalham na coordenação, orientação e outros setores de apoio, foram convidados a responder o instrumento.

O instrumento selecionado foi o questionário, que na definição de Cohen e Manion (1990), corresponde a um método que reúne os dados em um momento particular, com a

intenção de descrever as condições existentes, identificar normas e padrões contra os quais se pode comparar as condições existentes e ainda determinar as relações que existem entre acontecimentos específicos. Este primeiro consiste em um questionário estruturado, composto de três perguntas introdutórias sobre a profissão docente e mais 65 questões tipo-Lickert 5, sobre o mal-estar e bem-estar docente, em diversos âmbitos. Este instrumento foi elaborado por mim, adaptado com base nos trabalhos de Jesus (1998) e Snyders e Lopez (1999), a quem agradeço pela possibilidade de utilizá-lo através da autorização dos professores Juan José Mouriño Mosquera e Claus Dieter Stobäus. Tem como fim principal avaliar qual o sentimento predominante na escola (mal-estar ou bem-estar), o nível de satisfação com aspectos referentes à pedagogia salesiana (entendida aqui como forma de trabalho) e ao ambiente da escola salesiana como local de trabalho do professor.

A opção pelo formato deste primeiro questionário se justifica nas palavras de Goldenberg (2003): trata-se de um instrumento padronizado, facilmente aplicável e analisável rapidamente e sem custos; além disso pode ser aplicado a um grande número de pessoas ao mesmo tempo e há uniformidade na mensuração. Especificamente neste caso, como se trata de um grupo grande de entrevistados e de uma questão da qual já se tem aspectos que precisam ser avaliados, a utilização de um instrumento de perguntas fechadas é vantajoso, no que tange ao tempo e ao objetivo do estudo: entre as vantagens da escala de tipo Likert está sua fácil construção e aplicação, além do rápido entendimento pelos entrevistados (MALHORTA, 2001) e o aumento da comparabilidade dos dados (FLICK, 2004).

Finalizada a análise dos dados da primeira aplicação, para a terceira fase foram selecionados oito professores de cada escola, para responder o segundo questionário: os dois professores de cada nível de ensino que apresentarem as maiores pontuações no primeiro questionário. Os níveis delimitados são: educação infantil, ensino fundamental – séries iniciais, ensino fundamental – séries finais e ensino médio, perfazendo o total de dezesseis sujeitos da pesquisa. Esta mostra será, nas palavras de Cohen e Manion (1990) classificada como mostra intencional, pois serão escolhidos apenas os professores que respondam ao objetivo da pesquisa – aqueles com nível de bem-estar maior.

Este segundo instrumento está composto por seis perguntas abertas que buscam identificar mais claramente os fatores de bem-estar docente presentes na escola salesiana. As perguntas têm como objetivos secundários relacionar os pensamentos dos professores sobre bem-estar docente à realidade em que estão inseridos no colégio em que trabalham e identificar quais são os fatores apontados como diferenças da própria proposta da escola salesiana. Este grupo será escolhido através de critérios pré-determinados, porque

em princípio, o pesquisador entrevista as pessoas que parecem saber mais sobre o tema estudado do que quaisquer outras. Acredita-se que estas pessoas estão no topo de uma hierarquia de credibilidade, isto é, o que dizem é mais verdadeiro do que aquilo que outras, que não conhecem tão bem o assunto, diriam. (GOLDENBERG, 2003, p. 85)

A opção por perguntas abertas está no fato de que, através das respostas discursivas, pode-se não apenas identificar os fatores de bem-estar, mas especialmente inferir sobre o que os professores pensam sobre este assunto. Conforme Günther (2003), as perguntas abertas servem, no final do levantamento para capturar justamente aquelas opiniões não cobertas pelos itens fechados. Além de um ‘apanhado final’ ao concluir o questionário ou a entrevista, as perguntas abertas podem reforçar a essencial percepção do respondente de que o pesquisador tem interesse na opinião dele, respondente.

Na quarta fase, realizei a análise de dados propriamente dita, com base na teoria da análise de conteúdo de Bardin (1977), que a conceitua como um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42)

Para a autora, a análise de conteúdos tem como objeto de estudo a linguagem, e por isso os dados coletados asseguram a objetividade, sistematização e influência aplicadas aos discursos diversos. Barros e Lehfeld (1996, p. 70) certificam, por isso, que esta é atualmente utilizada para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair os aspectos mais relevantes. Nas palavras de Bardin (1977), trata-se de aprofundar além da palavra, considerando especialmente o que está por trás dela.

A partir destas considerações, segui os passos sugeridos por esta mesma autora, organizando os dados em três etapas:

- A pré-análise, ou fase de organização propriamente dita, através da leitura flutuante e a classificação dos materiais recolhidos. Sabendo que nem todos os questionários serão respondidos por completo ou de forma correta, é necessário que haja descarte ou ajustes. Além disso, também serão levantadas as hipóteses iniciais, para serem posteriormente confrontadas.
- A exploração do material, ou fase de codificação, que “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto,

transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (BARDIN, 1977, p. 103)

- E, finalmente, o tratamento dos resultados, que deixam de ser ‘brutos’ para ser significativos e válidos. Nesta fase serão elaborados os gráficos da pesquisa quantitativa e a elaboração das categorias: alguma determinadas *a priori*, como os fatores de bem-estar e mal-estar docentes e outras *a posteriori*, conforme as respostas apresentadas no questionário aberto.

Nesta etapa, confrontei os dados de ambas os instrumentos para finalmente elencar os fatores de bem-estar na escola salesiana. Desta maneira, confrontando os dados coletados e o arcabouço teórico até então estudado, pude chegar à resposta da minha pergunta de pesquisa, já apresentada no início deste trabalho: ‘Que elementos contribuem para o bem-estar dos professores nas escolas salesianas?’ Estas respostas serão apresentadas no capítulo seguinte.

6 O BEM-ESTAR NA ESCOLA SALESIANA: EVIDÊNCIAS DA REALIDADE

Neste capítulo, apresento os dados coletados em ambos os questionários. O primeiro, de cunho quantitativo, tinha como objetivos determinar se na escola pesquisada havia um clima de bem-estar docente e apontar os sujeitos que serão entrevistados na segunda fase deste estudo. Deste modo, os dados desse primeiro instrumento serão expostos na forma de porcentagens e análises objetivas, contextualizadas com a realidade observada nas escolas e com a própria fundamentação teórica.

A segunda parte deste capítulo trará os dados coletados no segundo instrumento, de cunho qualitativo, estudados à luz da análise de conteúdo de Bardin (1977). Assim, organizarei o texto de modo a categorizar as respostas de cada uma das perguntas.

O índice de retorno dos questionários foi alto. No CDB, foram entregues 34 questionários, dos quais 32 retornaram e 30 foram considerados válidos (88%). Já no Colégio Salesiano, os 53 questionários entregues foram devolvidos, sendo que 44 foram considerados válidos (83%). A partir de agora, para facilitar a leitura das análises quantitativas, utilizarei as siglas CDB para Colégio Dom Bosco e CSI para Colégio Salesiano Itajaí.

6.1 UM PANORAMA GERAL DO BEM-ESTAR NAS ESCOLAS SALESIANAS

A análise proposta nesta primeira parte do capítulo corresponde ao primeiro instrumento: o questionário que continha 65 questões tipo Lickert-5, que estavam divididas em blocos que correspondiam a temas específicos relacionados ao bem-estar e mal-estar docente. A presente análise reúne as respostas das duas escolas pesquisadas, separadas de acordo com a categorização feita *a priori*. No texto que segue, apresento cada uma dessas categorias e as respostas dos entrevistados em formas de percentual, além de fazer referência aos índices de 1 (menor grau de satisfação) a 5 (maior grau de satisfação) para explicitá-las. Desta forma, uma questão progressiva, ao apresentar um alto número de respostas 1 e 2, passa a ser analisada como um possível fator de mal-estar ou insatisfação ao passo que, um número alto de respostas 4 e 5 indicam um fator significativo de bem-estar; contudo, isso não quer dizer que as respostas de nível 3 sejam neutras, mas sim que precisam ser analisadas com maior profundidade pois podem passar ‘em branco’ em meio à prática cotidiana do professor.

O primeiro bloco de questões tratava especificamente da gratificação em ser professor, considerando a auto-estima e a realização pessoal e profissional. As respostas superaram os 50% de satisfação em todas as perguntas, sendo que os professores do CSI apresentaram mais

respostas no índice 5 do que o CDB. Infere-se, pois, que os professores entrevistados mostram-se satisfeitos com a sua profissão e percebem nela uma maneira de crescer também pessoal e emocionalmente, graças ao elevado nível de auto-estima que possuem.

Os desafios da sala de aula foram o tema do segundo bloco de questões: *busca de novas formas de ensinar, empenho pessoal e esforço para que os alunos possam aprender melhor, valorização do trabalho por parte dos alunos e empatia*. Neste item, as respostas no índice 5 diminuíram, mas mantiveram-se na maioria nos índices 4 e 5, apontando que, o fato de os professores empenharem-se pela aprendizagem e motivação dos alunos, não é um fator de mal-estar para a maioria deles: nos questionários qualitativos, aliás, os alunos ou o trabalho diretamente com alunos, sequer foi citado como fator de mal-estar docente.

O bloco com o maior índice de respostas 1 e 2 foi o terceiro, que elencava alguns dos problemas enfrentados pelos professores em relação aos alunos: *motivar os que não querem aprender, ter alunos que falam constantemente, ter que repetir as mesmas coisas para os alunos e perder tempo demasiado com a indisciplina* foram os itens mais apontados como fatores de mal-estar (chegando a picos de 85% e 87% das respostas de índice 5). Todavia, tantos os professores do CDB quanto do CSI afirmaram ter controle adequado sobre os alunos. Cruzando estes dados com as respostas dos questionários qualitativos, percebeu-se que não se trata de um problema apontado pelos professores com alto índice de bem-estar, não eximindo, porém, a necessária resolução destas questões.

No quarto bloco, as perguntas versavam sobre o trabalho docente. O esgotamento emocional e físico teve um percentual significativo (48% em ambos os casos, tanto no CSI quanto no CDB, incluindo os índices 1, 2 e 3). Os demais itens sobre *stress, cansaço, burnout e trabalho com pessoas* tiveram maioria das respostas nos itens 4 e 5. Cabe destacar que no CSI, o índice de respostas 1, 2 e 3 na assertiva 22 (*Eu sinto que estou trabalhando demasiado na minha profissão*) ficou em 33%. A partir destas respostas, percebe-se que o trabalho docente não está levando os professores dos Colégios Salesianos pesquisados a situações de esgotamento e *burnout*, apesar de haver um índice relevante de estresse e cansaço. Julgo importante recordar aqui a diferença entre estes estados: o cansaço e o stress referem-se a certa tensão que causa ruptura no equilíbrio interno do organismo (LIPP, 2001, p. 12), normalmente quando os agentes estressores tem um caráter negativo e prolongam-se ou intensificam-se; já o *burnout* ou esgotamento compreendem-se como uma cronificação do stress (BENEVIDES-PEREIRA, 2002) e pode significar, em uma tradução livre da língua inglesa, “significar aquilo, ou aquele, que chegou ao seu limite e, por falta de energia, não tem mais condições de desempenho físico ou mental” (REINHOLD, 2007, p. 21). Torna-se, assim,

um ponto que merece ser analisado mais a fundo por essas escolas, a fim de que se tome uma medida preventiva, para que esta fase inicial não evolua para um esgotamento mais sério e prejudicial ao professor.

O quinto bloco buscava elencar uma série de fatores causadores de mal-estar docente. A maioria assertivas teve significativa porcentagem de respostas no índice 3, ou seja, os professores não chegavam a considerá-las nem como um fator causador de mal-estar, nem de bem-estar docente: *a aprovação por parte dos alunos, colegas e famílias, autocontrole emocional e perfeccionismo*, por exemplo. Mais de 60% dos professores tem na *escola* uma *referência para a tomada de decisões*, ou seja, buscam resolver seus problemas no seu próprio local de trabalho, pois aí sentem ter o apoio dos diversos setores e de colegas capazes de ajudá-los. Alguns fatores de mal-estar destacaram-se nestas respostas: *colegas professores sem uma postura profissional* (65% no CSI e 71% no CDB), *preocupação com as dificuldades dos alunos* (64% no CSI e 75% no CDB) e *pais que não se fazem responsáveis pela aprendizagem de seus filhos* (82% no CSI e 61% no CDB).

O sexto bloco aborda a formação inicial dos professores. Em ambas as escolas, as respostas sobre a escolha do curso superior *para querer ser professor e/ou preparar-se para ser professor* mantiveram-se no índice 5, porém, no CDB houve expressivo índice nas respostas 1,2 e 3. A maioria dos professores sente-se vocacionada a dar aulas (87% no CSI e 71% no CDB, somando-se os índices 4 e 5) e sentem-se satisfeitos por terem, desde a formação inicial, gostado de ensinar os conhecimentos que possuem, *de relacionar-se com os jovens e contribuir para o seu desenvolvimento*. Nota-se assim, que a história pessoal de cada professor parece ter sido decisiva na escolha da profissão docente, o que pode contribuir significativamente para os índices que apareceram no primeiro bloco (alto nível de realização pessoal e profissional).

O sétimo bloco é o mais específico para o estudo desta dissertação, por tratar-se de fatores específicos da educação salesiana. Serão, por isso, detalhados item por item. Em uma análise geral, todas as assertivas tiveram como maioria, as respostas 5 ou 4, com exceção das duas últimas nos questionários respondidos pelos profissionais do CDB, que será avaliado posteriormente.

O *ambiente da escola salesiana* é percebido como agradável pela maioria dos professores (cerca de 95% dos professores de ambas as escolas). Todos os professores afirmam *identificar-se com a proposta pedagógica dos colégios* (100% dos professores, nos índices 4 e 5). Ao perceber *a escola como um local de crescimento pessoal* o total fica em 91%, porém enquanto *crescimento profissional*, este número diminui para 77% no CDB e

90% no CSI. A satisfação com os *recursos para o trabalho cotidiano do professor* são também visíveis nos percentuais, porém a diferença é significativa: 51% no CSI e 91% no CDB. Em ambas as escolas, o oferecimento por parte da escola e a participação dos professores nos momentos de *formação continuada* foram consideradas positivas (entre 95% e 97% em cada escola). A porcentagem de professores que diz gostar de participar dos *momentos de espiritualidade* propostos pela escola foi bastante expressivo: 77% no CDB e 96% no CSI.

Os *projetos interdisciplinares*, uma das exigências na Rede Salesiana de Escolas, tem sido percebido com um ponto positivo: apenas 20% dos professores do CDB e 27% dos do CSI relatam ter dificuldades em participar deles. A maioria dos professores de ambas as escolas (94% e 98% no CDB e CSI respectivamente) diz ter *apoio dos demais setores da escola*. A questão 56 foi, talvez, a única que mostrou certo grau de insatisfação dos professores em relação à escola salesiana: a assertiva *Às vezes sinto que meu trabalho é pouco valorizado pela escola* teve índices de 47% no CDB e 48% no CSI nas respostas 1 e 2. As relações de amizade entre os professores, que extrapolam o campo profissional, mostraram-se interessantes: 47% dos professores do CDB afirmam que a maioria dos seus colegas não pertence ao seu círculo de amigos, enquanto que no CSI, 73% afirmam o contrário. Um fator que precisa ser esclarecido neste item, que talvez reflita esta diferença, é que a maioria dos professores entrevistados no CDB tem menos de três anos de trabalho na escola, enquanto que no CSI acontece o inverso.

Por fim, o último bloco, traz os fatores apontados na pesquisa de Snyders e Lopez (2009), como indicadores de um emprego gratificante. Mais de 90% de ambas as escolas disseram que sua profissão apresenta *variedade de tarefas realizadas*, que seu *ambiente de trabalho é seguro*, que se *sentem felizes por saber que fornecem um produto ou prestam um serviço à sociedade* e que percebem *companheirismo e lealdade dos colegas de trabalho, dos chefes e da escola*. A questão financeira é outro possível fator de mal-estar: somando-se os índices 1,2 e 3 das respostas, 80% dos professores do CSI e 77% dos professores afirmam que o *salário* recebido não é suficiente como renda para a família e para a própria pessoa. Quanto ao *clima da escola como promotor de felicidade*, 40% dos professores do CDB consideraram-no como indiferente enquanto que no CSI, 89% dos professores consideraram-no importante; 80% dos professores do CSI declararam-se *parte importante da escola* enquanto que no CDB, apenas 57%.

Como já mencionado na primeira parte do capítulo, este instrumento tinha como objetivo verificar se a escola tinha um ‘nível’ considerável de bem-estar. O resultado nos

permite afirmar que há um nível de satisfação significativo dos docentes das escolas salesianas pesquisadas, apesar dos evidentes fatores de mal-estar docente que apareceram nestes questionários. Como já mencionado na Introdução deste trabalho, por preferir um enfoque salutogênico e ter a Psicologia Positiva como fundamento epistemológico, darei ênfase, pois, aos fatores de bem-estar para poder aprofundar a análise das respostas. A partir desta constatação, participaram da segunda etapa deste estudo, os professores com as maiores pontuações nesse primeiro questionários – dois de cada nível e de cada escola. Os resultados são apresentados a seguir.

6.2 O BEM-ESTAR EM FOCO

O instrumento aplicado aos professores com maior nível de bem-estar, a partir das pontuações atingidas no questionário quantitativo, serão apresentadas neste subcapítulo. As categorizações estão organizadas em blocos e por figuras, que ilustram cada uma das perguntas presentes no questionário. Buscarei ainda, retomar a fundamentação teórica utilizada, a fim de ilustrar a importância dos fatores elencados pelos entrevistados. Além disso, as respostas *ipsis litteris* dos professores estarão inseridas neste texto na formatação itálico, assim como as categorias desenvolvidas.

A primeira pergunta do questionário era “O que é essencial para um professor ter qualidade no trabalho?” Como pesquisador, gostaria de saber de cada professor o que é relevante para que ele, como profissional, possa exercer seu trabalho com qualidade, além de verificar os pensamentos que subjazem o conceito de bem-estar docente dos entrevistados. Nesta perspectiva, inicialmente pensei que as respostas se encaixariam em duas categorias: fatores pessoais e fatores institucionais. Contudo, devido à amplitude das respostas, organizei novas subcategorias, conforme mostra o gráfico abaixo:

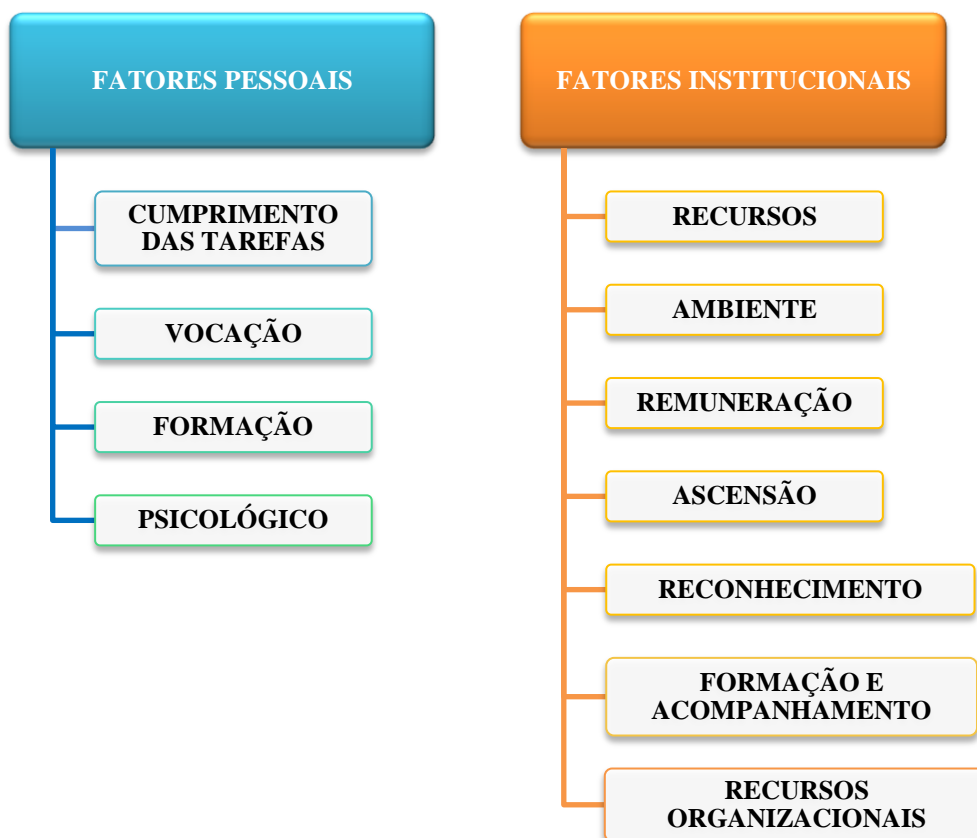


Figura 7 – Categorias das respostas da pergunta 1: “O que é essencial para um professor ter qualidade no trabalho?”

A primeira categoria, que abarca os fatores que dependem do professor, chamada por isso *Fatores Pessoais*, foi dividida em quatro subcategorias: *Cumprimento das tarefas*, *Vocação*, *Formação* e *Psicológico*. Sobre o cumprimento das tarefas, os professores elencaram os fatores que pensam ser fundamentais para que seu trabalho cotidiano (em especial, as aulas) seja de qualidade. *Planejamento* foi citado duas vezes, e as demais respostas foram: *organização*, *dedicação*, *auto-regulação*, *ser disciplinado com seu trabalho* (*conteúdos*, *inovação*, *buscar sempre novas maneiras de trabalho*), *grande comprometimento com o ensino*, *atender as expectativas dos educandos*, *conhecer a filosofia da escola e vivenciá-la em suas práticas pedagógicas*.

A segunda subcategoria foi chamada *Vocação*, por tratar de temas relacionados a um “compromisso apaixonado pelo trabalho” (SELIGMAN, 2004, p. 188). *Paixão pelo que se faz* somado a *gostar do que se faz* apareceram em seis questionários; a própria palavra *vocação* apareceu em dois. As demais respostas intensificam ainda a necessidade de o professor ser um vocacionado para que seu trabalho seja de qualidade: *gostar de crianças e de trabalhar com crianças e jovens*, *educar com o próprio exemplo*, *ter a missão de um agente transformador*, *acreditar na vida*, *plantar o futuro* e *ser referência para a vida da escola, da comunidade e*

do educando. Pode-se, pois, inferir que os professores são conscientes de que sua função docente exige, além do trabalho (no sentido de tarefa) uma preparação prévia, associada a uma análise contextual (alunos, escolas, conteúdos, práticas,...). Trata-se, assim, de uma auto-avaliação crítica, compreendida dentro da perspectiva do significado da tarefa para o trabalhador, como apontam as pesquisas de Wrzesniewski et al (2003) que afirma que os valores pessoais, preferências e paixões do trabalhador influenciam no significado do trabalho, gerando assim o bem-estar. Como salesiano, percebo ainda que muitas destas palavras são frutos das formações continuadas oferecidas por estas escolas; são palavras utilizadas com muita frequência em nossas falas quando buscamos apresentar aos educadores o modelo proposto por Dom Bosco como ser referência e gostar de trabalhar com jovens. Assim, é possível concluir que estes educadores, além de apontar a vocação como um fator de bem-estar, associam-na a questões diretamente relacionadas à educação salesiana.

Formação é o título da terceira subcategoria que apontou duas grandes reflexões: o requisito de uma sólida formação acadêmica e a necessidade de formação continuada. Em relação à primeira, as respostas foram: *estar preparado quanto ao conteúdo, ter conhecimento em sua área, formação profissional de qualidade, curso superior e pós-graduação na área, boa formação acadêmica*. Nesta perspectiva, os educadores entrevistados consideram que a formação inicial do professor é um pré-requisito para um professor feliz, pois pode garantir seu sucesso em sala de aula e conseqüentemente levá-lo ao bem-estar. Contudo, ela não é suficiente: o espírito de renovação e atualização da prática e dos conteúdos está presente também nas respostas do questionário: *estar em formação permanente, interesse em estar buscando sempre, precisa aprofundar suas práticas e seus conhecimentos com formação continuada, poder aprender uns com os outros, estar aberto à formação continuada e à atualização, estar sempre atualizado*. Estas respostas corroboram as ideias de Marchesi (2007) e Esteve (1994) que apontam o avanço dos conhecimentos e uma possível superficialidade no ensino dos conteúdos como fatores para o mal-estar docente para os professores que negligenciam as oportunidades de formação continuada.

Na quarta subcategoria reuni os diversos fatores que dependiam do professor no que tange ao seu ‘ser pessoa’ e ‘ser professor’ e por isso chamei de *Psicológico*. Aí se encontram respostas que demonstram sobretudo atitudes que deveriam ser tomadas pelos professores em busca do seu próprio bem-estar: *estar motivado, ter fé, ser humilde para pedir ajuda quando necessário, ser flexível às mudanças e afetividade*. Jesus (2007) relaciona, ainda que implicitamente, o bem-estar subjetivo ao bem-estar docente, compreendendo o primeiro (características citadas pelos professores) como possíveis causas do segundo. Também

apresentaram-se respostas que correspondem a atitudes necessárias a um relacionamento positivo com os alunos: *valores para poder transmitir aos educandos, oferecer condições para o educando ser protagonista, conhecer a realidade de cada educando*. Estas três assertivas, mais uma vez, são palavras intrinsecamente relacionadas à pedagogia salesiana: o protagonismo do jovem, a possibilidade de transmissão e cultivo de valores humanos e espirituais e a proximidade com o jovem para conhecer de perto a sua realidade – a familiaridade (BIANCO, 1984). Por fim, *ter bem-estar sentido pelo professor e transmitido no local de trabalho, responsabilidade por aquilo que se cativa e constrói* foram outras respostas que tangem à corresponsabilidade do profissional professor em promover o bem-estar no seu ambiente de trabalho.

A segunda categoria, que abarca os fatores chamados *Institucionais*, foram apontados pelos professores como as necessidades que a escola, como ambiente de trabalho, deveria oferecer aos seus funcionários. Apesar das sete subcategorias que emergiram da análise, as respostas foram mais pontuais. Adotando a classificação dos fatores de mal-estar docente elaborada por Esteve (1994), cinco destas subcategorias referem-se diretamente ao evitar os chamados fatores de primeira ordem, especificamente, recursos materiais e condições de trabalho.

A primeira subcategoria trata sobre os *Recursos* disponíveis na escola para o bom êxito do trabalho docente: *recursos tecnológicos disponíveis, materiais necessários para envolver os alunos, contar com infra-estrutura e suporte tecnológico alto-padrão, qualidade dos recursos didáticos*. Os professores apontam como necessários recursos didáticos de qualidade e tecnologicamente avançados – uma possível resposta da escola ao mundo da tecnologia que invade os lares dos alunos e que faz-lhes muitas vezes, não encontrar nada atrativo na sala de aula, ou, como apontam Stobäus, Mosquera e Santos (2007), a necessidade de redescobrir seu papel de educadores ante as novas tecnologias de informação e comunicação.

A segunda e a terceira subcategorias aproximam-se bastante quanto ao seu objetivo – *Remuneração e Ascensão* – e foram citadas pelos professores através das respostas: *ter um salário digno, boa remuneração e condições de ascensão profissional*. Tais respostas podem estar relacionadas à realidade brasileira atual, na qual o professor é pouco valorizado financeiramente e a profissão docente não se torna atrativa seja pela questão salarial seja pela quase impossibilidade de ascensão na carreira conforme apontam os estudos de Esteve (1994), Esteve, Franco e Vera (1995), Codo (1999), Jesus (2001; 2002; 2007) e Marchesi (2007).

Recursos Organizacionais é uma subcategoria ampla que inclui diversas questões relacionadas à organização da escola e que, na visão dos professores, conduzem ao bem-estar docente. Esta definição vem da teoria de Salanova (2008) e corresponde a um dos três fatores responsáveis pelas chamadas práticas saudáveis para gerir e estruturar os processos de trabalho, especificamente sobre as práticas diretivas e de recursos humanos, responsáveis pelo vínculo entre trabalhador e organização; está expressa através das seguintes respostas: *tempo disponível para preparação das aulas, tamanho das turmas, horário, busca constante para melhorar o nível de qualidade da escola.*

A quinta subcategoria, *Ambiente*, inclui respostas um tanto subjetivas, embora citadas por dois professores de diferentes escolas: *um ótimo ambiente de trabalho e ambiente harmonioso*. Ainda que não fique claro o que é um ótimo ou harmonioso ambiente de trabalho, percebe-se que o clima organizacional precisa ser preservado e é claramente responsável pela satisfação do professor com seu local de trabalho.

As duas outras subcategorias tem temas diversos – *Reconhecimento e Formação e Acompanhamento*. Sobre a primeira, trata-se de um fator citado por quatro professores, através das seguintes palavras: *sentir-se acolhida e valorizada, reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido*. São itens inclusos no rol dos fatores institucionais apontados nos trabalhos de Benevides-Pereira (2004) e Reinhold (2007) que concordam que quando um trabalhador não se sente valorizado, está muito mais suscetível ao stress e ao esgotamento crônico.

Sobre a *Formação*, já havia ficado perceptível a necessidade de o professor buscar a formação contínua, porém acrescenta-se aqui o oferecimento, por parte da escola, de oportunidades para o crescimento profissional do professor, expresso através das escritas: *incentivo à formação continuada, contar com acompanhamento e assessoria pedagógica, estrutura pedagógica da escola, que deve se apresentar apta e preparada a auxiliar o professor em suas atividades educacionais, que a escola oportunize e dê suporte ao seu trabalho, ter uma boa assessoria pedagógica, presença de um profissional para apoio sistemático da prática educativa, local e momento para reuniões*. A presença de um profissional que dê suporte ao trabalho pedagógico (assessoria pedagógica) é uma realidade que tem se acentuado nas escolas salesianas, vista a implantação do material e da proposta pedagógica; há também um documento específico sobre a formação dos educadores da Rede Salesiana de Escolas, que está sendo colocado em prática. Estas duas iniciativas têm dado bons resultados no processo educativo e, talvez por isso, tenham sido citadas pelos professores.

Encerrando esta primeira parte, algo importante a se destacar é que os professores do CDB citaram mais fatores institucionais, em especial no que tange à formação e ao acompanhamento. Uma possível justificativa é a política da escola de manter uma pedagoga – chamada assessora pedagógica – cuja função principal é ajudar o professor a organizar as suas aulas, a partir da proposta e do material didático da Rede Salesiana de Escolas, além de assessorar os assuntos relacionados à prática docente de cada professor através de encontros semanais ou quinzenais. Por outro lado, os fatores relacionados ao âmbito pessoal do professor foram mais destacados pelos professores do Salesiano, em especial na questão vocacional – o gostar do que se faz – que reflete o trabalho de formação dos educadores em âmbito salesiano.

A segunda pergunta do questionário aberto continha o texto “Quais são as características de um professor satisfeito com seu trabalho? Quais destas características dependem diretamente dele e quais dependem da escola?”. Ao elaborá-la, meu objetivo era justamente construir uma lista de características, visando compreender o que os professores julgavam ser responsabilidade do próprio professor ou da escola desenvolver para fomentar o bem-estar docente. Contudo, os questionários apresentaram também respostas que não eram propriamente características, mas que considerei na análise. Chamo atenção a que se repetiram muitas respostas da primeira questão, reforçando ainda mais alguns aspectos como fatores de bem e mal-estar, como evidenciarei nos parágrafos seguintes.

Como proposto na perguntas, as duas categorias iniciais eram *Características que dependem do professor* e *Características que dependem da escola*. Por sua vez, cada uma destas características ainda foi dividida em duas subcategorias: *Características pessoais* que compreendem aquelas relacionadas ao âmbito da pessoa, da sua estrutura psíquica e social e *Características laborais* que incluem aquelas que descrevem o indivíduo quanto ao seu trabalho. As respostas ainda puderam ser organizadas em um terceiro nível de classificação, que está ilustrado no gráfico abaixo:

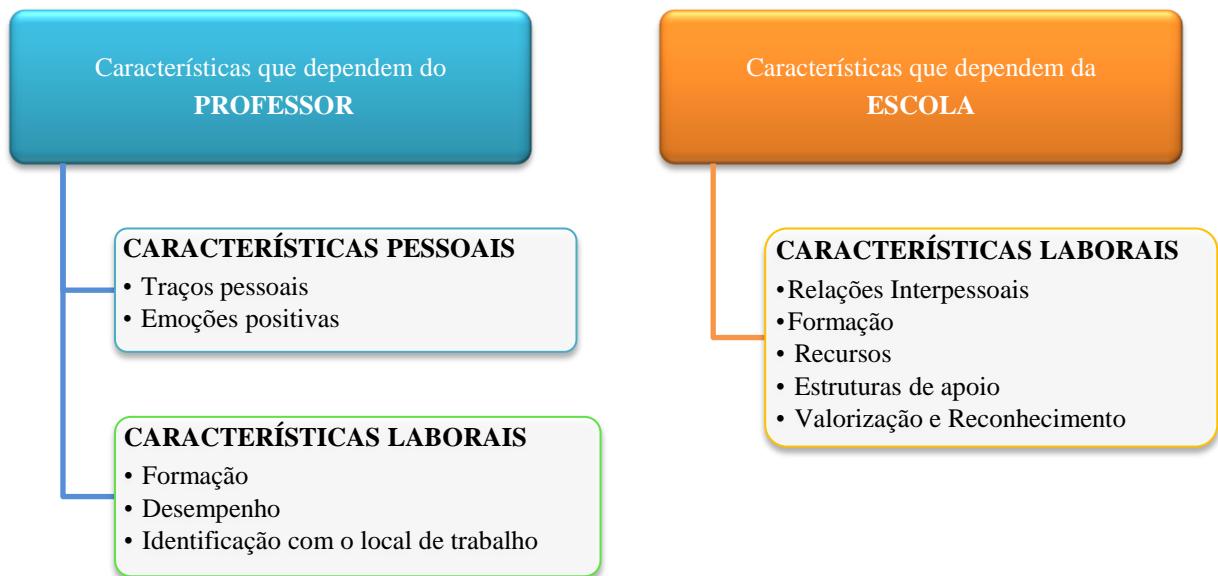


Figura 8 – Categorias das respostas da pergunta 2: Quais são as características de um professor satisfeito com seu trabalho? Quais destas características dependem diretamente dele e quais dependem da escola?

Nesta perspectiva, explicarei cada grupo de respostas, ao mesmo tempo que apresento a análise, a fim de facilitar a leitura dos dados. Início, pois, com as *Características que dependem do professor*.

Nesta categoria, as características pessoais se subdividem em duas: *Traços pessoais* e *Emoções Positivas*. Por traços pessoais, compreendo as características intrínsecas da pessoa, como conceitua Seligman (2004) – “traço é uma característica psicológica que pode ser observada em várias situações e ocasiões” (p. 158) ou seja, suas qualidades. Ser *disponível/solícito* foi citado três vezes, além da palavra *serviço*, que considera esta dimensão. Seguem-se *ser comprometido* (duas vezes), *compreensivo*, *entusiasmado*, *participativo*, *pontual*, *inovador*, *amigo*, *carismático*, *calmo* e *paciente*. Outro ponto bastante revelador foi a *vocação*, que surgiu em seis respostas, ilustrada pelas seguintes palavras: *vocação*, *amor no que faz e como faz*, *gostar e amar a sua profissão*, *gostar do que faz* (duas vezes). Desta forma, percebe-se que os professores dos colégios salesianos pesquisados valorizam características ligadas à disponibilidade e ao compromisso com a instituição e com os alunos, além de acreditar que é necessário gostar de ser professor para se considerar um profissional realizado e com bom nível de bem-estar.

A subdivisão denominada *Emoções Positivas* foi elaborada justamente para corroborar as teorias apresentadas nesta dissertação. Como já visto anteriormente, trata-se de emoções que tem que ver com a satisfação, que faz as pessoas felizes e satisfaz um grande número de expectativas pessoais e sociais, especialmente materializando as virtudes

(FERNÁNDEZ ABASCAL, 2008). Além disso, a teoria de Fredrickson (2004) demonstra que as emoções positivas alimentam o bem-estar físico e psicológico, conduzindo a pessoa não apenas a um presente prazeroso, mas um futuro feliz, próspero e saudável. Por isso, apareceram também como característica dos professores as emoções positivas, com especial destaque à *alegria*, apontada em seis respostas. Estar alegre foi um dos conselhos dados por Dom Bosco ao seu aluno mais famoso – São Domingos Sávio – e que se tornou uma ordem para ele; este substrato histórico pode explicar a repetição desta resposta por professores de ambos os colégios pesquisados. Relacionadas à alegria, as características do *otimismo, entusiasmo, satisfação, ser feliz, trabalhar feliz e motivado e estar sorridente*, legitimam esta afirmação. A *motivação* foi citada em três questionários, além da *realização* – aqui entendida como o professor reconhecendo-se como satisfeito pelo que faz, e não a escola reconhecendo-o pelo seu desempenho, como citarei adiante. As outras duas respostas são também fruto da pedagogia salesiana trabalhada nas escolas, nos momentos de formação; são expressões que caracterizam a ação de Dom Bosco como educador da juventude: *tratar com amor a todos e despertar a vida dentro e fora da sala de aula*.

Ao encerrar esta subcategoria, julgo importante destacar duas ideias. A primeira: as respostas com relação às características dos professores são consonantes à pessoa de Dom Bosco educador o que pode caracterizar certa identificação do papel do educador ideal para a escola salesiana com o próprio santo fundador. A segunda: os professores entrevistados também acreditam que as emoções positivas são responsáveis, em grande parte, pelo sucesso e bem-estar em sala de aula.

As *Características laborais* englobam três subdivisões: *Formação, Desempenho e Identificação com o local de trabalho*. Os professores entrevistados apontaram quatro características relativas à *Formação: bom nível de conhecimento, buscar inovações, formação adequada e sólida, estar em constante reciclagem*, o que pode evidenciar que é importante para o professor estar preparado intelectualmente e disposto à formação continuada para sentir-se satisfeito com seu trabalho. Marchesi (2007) defende que esta ideia está relacionada à uma preocupação moral com os alunos, tanto pelo envolvimento pessoal como pelo comprometimento pessoal de transmitir-lhes novas informações e conhecimentos.

No quesito *Desempenho*, registram-se assertivas que revelam um discurso comum ao processo de gestão que vem sendo implantado nas escolas salesianas, relativos à qualidade e excelência no trabalho não apenas como exigência mercadológica, mas sobretudo como garantia da aprendizagem de nossos educandos: *desenvolver um trabalho com excelência/qualidade, querer melhorar a instituição onde trabalha, querer que os alunos*

aprendam, planejamento e organização foram as respostas que apareceram nesta subseção. Além destas, outras duas: a *pró-atividade em seu desempenho* (que provavelmente faz referência à necessidade de ser flexível em sua ação docente, a fim de que os problemas e dificuldades sejam superados rápida e eficazmente) e *demonstrar realização ao desempenhar seu papel*, indicando que o professor precisa talvez externar a satisfação que sente como profissional ao dar aulas. Snyders e Lopez (2009) já escreveram sobre o quanto o desempenho tem se mostrado um dos grandes indicadores da satisfação no trabalho, porque compreendem que quando os objetivos e metas a serem cumpridos em um determinado local de trabalho são expostos de forma franca e objetiva e, quando os profissionais encontram o apoio necessário dos setores responsáveis, evidencia-se ainda mais a sensação de bom desempenho e cumprimento de objetivos.

Por fim, sobre a *Identificação com o local de trabalho*, revelaram-se alguns aspectos relacionados ao salário, especificamente sobre contentar-se com ele: *Não reclama do salário e estar satisfeito com o seu salário* aparecem como respostas que podem revelar que a satisfação profissional não está relacionada à questão salarial, como já afirmava Seligman (2004) e Lyubomirsky (2008). Cabe ainda observar que se trata de escolas particulares e que, apesar de aparecer no primeiro questionário um nível de baixa satisfação com o salário, seu valor ainda é mais alto do que o dos professores da rede pública, o que pode motivar estas assertivas. *Acreditar na proposta, estar sempre receptivo aos elogios e relacionar-se bem com a comunidade educativa* são também valores defendidos na educação salesiana e que buscam ser inculcados nas formações com os educadores.

As características que dependem da escola abrange apenas *Características Laborais*. Sobre as *Relações Interpessoais*, que corresponde às relações com os pares, são, na teoria de Gondim e Siqueira (2004), um dos tripés das condições ambientais de trabalho rumo ao bem-estar. Nesta perspectiva, citaram-se três pontos: *equipe acolhedora e motivadora, bom relacionamento com os companheiros e integrar o professor*, o que ratifica a necessidade de relações interpessoais positivas para considerar a escola como ambiente de trabalho positivo. Gondim e Silva (2004) chamam marcam o estilo gerencial e o ambiente psicossocial do trabalho como um dos fatores que influenciam a satisfação do profissional e esta mesma idéia se faz presente nas respostas dos questionários. Percebe-se, que na concepção dos professores entrevistados, a escola é responsável por manter um clima harmonioso que facilite as relações interpessoais entre os professores com seus colegas e seus superiores – o que na pedagogia chama-se ‘clima de família’. Braido (2004) chega a afirmar que a pedagogia salesiana é uma pedagogia de ambiente (p. 279), por ser esta uma das preocupações de Dom Bosco: “o

oratório tinha de ser uma casa , isto é, uma família, e não queria ser [apenas] um colégio” (p. 280).

A segunda seção, *Formação*, abrange uma única resposta – *formação permanente/continuada* – que se repetiu em quatro questionários e pode expressar a necessidade de a escola garantir ao professor momentos de formação ou apoio para suas iniciativas de aperfeiçoamento.

Outra seção é denominada *Recursos* e apresenta algumas obrigações da escola, na visão dos entrevistados, a fim de que os professores gozem de bem-estar. As respostas confluíram para os mesmos fatores de primeira ordem de Esteve (1994) citados anteriormente. No que se refere ao ambiente escolar, as respostas apontaram *oferecer boa estrutura, ambiente rico em espaço físico e infra-estrutura (espaço físico) material* ao passo que, sobre os materiais afirmou-se a precisão de *materiais didáticos diversificados* (duas vezes) e *recursos materiais avançados*.

Em seguida, ainda sobre possíveis fatores do ambiente psicossocial, a seção *Estruturas de apoio* buscou elencar as respostas que marcaram a presença da equipe diretiva como um diferencial positivo, capaz de conduzir o professor à satisfação com seu trabalho, em especial através do *respaldo da coordenação e administração* e do *apoio pedagógico*. *Mostrar solidariedade e profissionalismo* também foram citadas e podem representar uma postura diferente daquela percebida em outros contextos escolares. Aliás, no questionário quantitativo, o fato de ter que conviver com colegas sem uma postura profissional, foi apontado como fator de mal-estar docente por mais de 65% dos entrevistados, em ambas as escolas.

Por fim, a última seção, chamada *Valorização e Reconhecimento*, tem aqui um viés diferente daquele apresentado na categoria *Características que dependem do professor*: lá, tratava-se de um sentimento por parte do professor; aqui, trata-se do oferecimento, por parte da escola, de oportunidades para que o educador possa sentir-se valorizado. Mais uma vez, reforça-se o resultado do questionário quantitativo, que demonstra esta lacuna no bem-estar dos professores das escolas pesquisadas. Sendo assim, houve dois tipos de reconhecimento: o primeiro, relacionado ao trabalho em si, através das respostas *reconhecimento e demonstrar estar alegre por ser valorizado pela instituição*; o segundo, relacionado à questão do reconhecimento salarial ou, nas palavras de Gondim e Silva (2004), no sistema de recompensas: *demonstrar estar alegre por receber uma remuneração que esteja de acordo com a qualidade de seu serviço, bom salário* (duas vezes), *satisfeito com a remuneração*,

salário adequado e em dia são formas apontadas pelos professores como reconhecimento pelo serviço prestado.

Ao organizar o quadro de análise das respostas, mais uma vez evidenciou-se uma questão que merece ser apresentada. Os professores do CDB apresentaram mais características dependentes do professor ao passo que os professores do CSI listaram a maioria das características que dependem da escola. Os professores do CDB também deteram-se em características laborais relacionadas ao desempenho e à identificação com o local de trabalho, ilustrando especialmente o discurso atual da equipe pedagógica: a necessidade de desempenhar o seu papel com qualidade, em consonância com a proposta salesiana, utilizando-se dos recursos disponíveis e requeríveis da escola.

A terceira pergunta “O que o Colégio Dom Bosco/Colégio Salesiano Itajaí, como ambiente de trabalho, oferece para o teu bem-estar profissional?” tinha como objetivo determinar, mais especificamente, alguns fatores oferecidos pelas escolas pesquisadas, que fomentem o bem-estar dos professores. As respostas foram organizadas em oito categorias, conforme mostra a figura abaixo.



Figura 9 – Categorias das respostas da pergunta 3: “O que o Colégio Dom Bosco/Colégio Salesiano Itajaí, como ambiente de trabalho, oferece para o teu bem-estar profissional?”

Início, como nas perguntas anteriores, explicando cada uma das categorias e transcrevendo as respostas dos professores. Com relação ao *Ambiente Físico*, diversos fatores foram citados como relevantes para o bem-estar dos professores. Destes, alguns tem relação direta com o seu trabalho cotidiano: *salas ambiente, salas de multimídia, informática, laboratórios, biblioteca, estrutura material, infraestrutura de qualidade e espaço físico*, enquanto outros estão relacionados a outros aspectos além do trabalho - *um estacionamento para professores que possuem carros e área social de lazer para encontro de professores e festas da comunidade*. Nota-se, assim, que as escolas salesianas pesquisadas apresentam para o seu corpo docente, boas condições físicas para que seu trabalho se concretize, além de manter este ambiente em constante organização, como evidencia uma das respostas: *estão sempre reformando os espaços físicos conforme a necessidade*. Esta realidade também foi apresentada no questionário quantitativo.

A segunda categoria foi denominada *Relações Interpessoais* e expressa um dos valores salesianos: a familiaridade, já tratada anteriormente. Nesta categoria, foram inclusas as respostas que tratavam sobre as diversas relações interpessoais que acontecem no dia a dia da escola, especialmente entre professores. Assim, os professores entrevistados citaram *a acolhida/equipe acolhedora, a educação dos companheiros de trabalho, a convivência e a boa relação pessoal e profissional* como características das escolas. Além disso, ficou evidente como positivo dessas escolas *os momentos de confraternização e de celebração entre famílias e funcionários*, que marcam que as relações transcendem o trabalho e são estratégicas para ajudar no bem-estar subjetivo dos profissionais, como afirmam Mosquera (1978) e Marchesi (2007) ao considerar o trabalho docente como um trabalho emocional.

A terceira categoria, já utilizada na pergunta anterior, é *Ambiente Psicossocial* que abarca fatores que caracterizam o clima da organização. A partir da descrição dos professores, a escola salesiana possui um clima bastante agradável, como refletem as respostas: *ambiente/clima harmonioso* (três vezes), *acolhedor* (duas vezes), *alegre, fraterno, produtivo, de amizade; excelente ambiente de trabalho*; mais uma vez apareceu a expressão *clima de família*, tão característica de nossa pedagogia. Por fim, as demais respostas inclusas neste grupo referem-se ao aspecto do clima de confiança sentido pelos professores: *sinto que os profissionais estão/são realmente comprometidos com as atividades que exercem, confiança no meu trabalho, me dá autonomia acreditando no meu profissionalismo*. Contudo, uma observação necessária é que nos questionários qualitativos, o índice de indiferença quanto ao clima de trabalho como promotor do bem-estar foi considerável no CDB (40%)

diferentemente dos 89% dos professores do CSI que o consideraram bastante relevante: realidade que se repetiu nesta análise dos dados qualitativos.

Sentir-se apoiado foi uma das afirmações que apareceram em quase todos os questionários, surgindo assim a quarta categoria – *Estruturas de Apoio* – que reúne as respostas dos professores quanto ao atendimento que recebem com relação ao trabalho a ser desenvolvido nas escolas. Já citei, quando desenvolvi a primeira pergunta, da estrutura existente hoje nas escolas salesianas para este serviço, o que talvez explique a recorrência destas respostas. No que diz respeito ao apoio humano, os fatores foram *apoio/assessoria pedagógico/a* (quatro vezes), *orientação e supervisão pedagógica*, acrescentado ainda de *está sempre disposto a me auxiliar*, provavelmente referindo-se ao profissional que tem esta função exclusiva. Cabe lembrar que a maioria absoluta dos professores que responderam o primeiro questionário afirmou ter apoio dos setores do colégio (direção, coordenação, orientação, administrativo, entre outros). Reforço, aqui, a concepção de Snyders e Lopez (2009) que identificam o apoio recebido pelos profissionais como uma das causas da sensação de bom desempenho e cumprimento dos objetivos. As outras respostas estavam relacionadas ao apoio pedagógico material, também apontado como fator de bem-estar: *recursos pedagógicos*, *subsídios pedagógicos de alto nível*, *segurança no trabalho*, *suporte necessário ao desenvolvimento de minhas atividades*, *excelente ambiente para desenvolver todo e qualquer projeto*.

Mais uma vez, nesta terceira pergunta, aparece a categoria *Formação*, como um dos pontos fortes que a escola salesiana oferece para o crescimento profissional de seus funcionários: ponto destaque também no primeiro instrumento (mais de 95% de satisfação em ambos os colégios). A resposta *formação continuada* aparece em cinco questionários, além de três outras: *preocupa-se com a formação continuada*, *programa de formação permanente* e *investimentos na formação continuada*. Como já citei anteriormente, a Rede Salesiana de Escola, em nível de país, está investindo pesado na capacitação dos professores para o material didático e para a própria pedagogia salesiana, promovendo diversos encontros regionais e nacionais; os educadores, em grande parte das escolas, não têm despesas e são convidados a participar, podendo responder de livre e espontânea vontade. Ainda sobre a formação, é importante destacar que a escola também proporciona que seu professor busque formação, incentivando cursos de pós-graduação e extensão, como afirma a resposta: *possibilidade de continuar se especializando*.

A sexta categoria denomina-se *Espiritualidade* e está relacionada a um dos tripés do Sistema Preventivo – a religião. Dom Bosco, ao fundar os colégios em sua Congregação,

sempre deixou claro que eles seriam campos para concretizar a evangelização da juventude. Atualmente, esta continua sendo uma das propostas dessas escolas, que procuram também cultivar espiritualmente seus educadores. Para tal, são oferecidos itinerários de educação à fé e também momentos de cultivo pessoal, na forma de orações, retiros e celebrações, os quais, segundo o questionário aplicado a todos os professores, são apreciados por eles (77% no CDB e 96% no CSI). As respostas dos professores sugerem que estes momentos são importantes para fomentar seu bem-estar: *celebração* (duas vezes), *apoio espiritual*, *momentos de oração*, *formação religiosa*, *cultivo pessoal*. Estas respostas ilustram uma realidade presente em diversas pesquisas: de que a espiritualidade vem ganhando status nos estudos sobre bem-estar docente, como indicam os trabalhos de De Marchi (1999), Seligman e Csikszentmihalyi (2000), Seligman (2004), Snyders e Lopez (2009) e Lyubomirsky (2008).

A penúltima categoria também traz um ponto que já foi observado na pergunta anterior, e que de certa forma surpreende: a *Equipe Diretiva* como um dos fatores que a escola salesiana possui para incrementar o bem-estar docente. Na Pedagogia Salesiana, a figura do diretor está ligada à animação da escola, em todos os seus aspectos, desde o administrativo, passando pelo pedagógico até o espiritual. Por isso, julgo importante que estas respostas ilustrem esta característica salesiana, estendendo-a a toda a equipe de coordenação. Especificamente sobre o diretor, disse-se: *diretor sempre presente* (duas vezes), *atuante e receptivo*. Estendendo à equipe diretiva, tem-se: *ótimos coordenadores pedagógicos, olhar atento e cuidadoso dos coordenadores e diretores que nos orientam constantemente, coordenação capacitada e inovadora, respeito ao professor como parte integrante de uma família que busca o melhor para a comunidade educativa, um excelente relacionamento com direção, coordenação e professores, tratamento e acolhida que todos dispensam aos profissionais*. Percebe-se, pois, a confirmação do ambiente agradável, permeado das boas relações entre professores, direção e coordenação, o que certamente garante segurança e bem-estar ao profissional da escola. Cabe lembrar que o companheirismo e a lealdade de colegas de trabalho e chefes (apontado por mais de 90% dos professores entrevistados na primeira fase da pesquisa) corresponde a um dos oito fatores do emprego gratificante de Snyders e Lopez (2009) e que Marchesi (2007) indica a boa relação entre professores e seus superiores como um componente que influi diretamente no emocional dos professores.

Por fim, *Valorização Profissional* é outra categoria que também já foi citada em perguntas anteriores e que o marcam como outro fator cultivado nas escolas pesquisadas. As respostas são listadas a seguir: *ambiente permeado do desejo de crescer profissionalmente e de oferecer um caminho para uma educação de qualidade, condições para o crescimento*

peçoal e profissional, bons salários, valorização profissional, valorização do trabalho. Gavin e Mason (2004) consideram a valorização do trabalhador como um dos motivos principais para que um ambiente de trabalho fosse considerado feliz, saudável e produtivo. Ainda que a remuneração tenha sido um dos pontos problemáticos no questionário quantitativo, surgiu como uma das respostas, acrescido do qualificativo *bons* (salários). Os entrevistados reconhecem o esforço das escolas em manter um nível de qualidade e oferecer oportunidade de crescimento. Uma observação necessária: em termos gerais de escola, a não valorização sentida pelos professores chegou a índices de quase 50% em ambos os colégios, o que pode revelar que apenas os professores com alto nível de bem-estar sentem-se realmente reconhecidos e parte da escola.

Uma informação relevante é que os professores do CSI apresentaram exatamente o dobro de fatores do que os professores do CDB: os primeiros enalteceram as categorias *Estrutura de Apoio* e *Ambiente Psicossocial*, enquanto que os demais destacaram especialmente as categorias *Equipe Diretiva*, *Espiritualidade* e *Ambiente Físico*. Além disso, os questionários dos professores do primeiro colégio estavam mais detalhados e estruturados ao passo que os do segundo, apresentavam-se mais sintetizados.

Relaciono as respostas dos professores a dois trabalhos de pesquisadores da Psicologia Organizacional e do Trabalho, já citados nesta dissertação. Gavin e Mason (2004), ao elencar motivos para que determinados ambientes de trabalho fossem considerados saudáveis, felizes e produtivos, citam três que também foram destaque nas respostas dos professores: a valorização profissional, a formação continuada e a cultura do respeito mútuo. Também nos trabalhos de Gondim e Siqueira (2004) aparecem fatores concomitantes, em especial no que tange ao ambiente psicossocial e relações interpessoais. Desta forma, percebemos que, para os professores entrevistados, a escola salesiana parece possuir tendência a ser considerada um local que leva o trabalhador ao seu bem-estar profissional, mas também pessoal.

A quarta pergunta, apesar de bastante semelhante à anterior, tinha como foco apontar apenas diferenciais, ou seja, o que se percebia na escola salesiana, que não se percebia em outras. Por isso, a pergunta “Que diferenciais esta escola oferece aos seus professores em relação a outras escolas que trabalhas (ou trabalhaste)?” apresentou repetições de respostas, mas auxiliou na determinação de algumas características típicas de nossas instituições. As categorias estão ilustradas abaixo:



Figura 10 – Categorias das respostas da pergunta 4: “Que diferenciais esta escola oferece aos seus professores em relação a outras escolas que trabalhas (ou trabalhaste)?”

Coincidentemente, mantiveram-se as mesmas categorias da pergunta anterior, porém com um novo acréscimo, o qual denominei *Proposta Pedagógica* e com o qual começarei esta análise. Nesta categoria, as respostas apontaram como diferenciais da escola salesiana aspectos relacionados à sua proposta pedagógica: *uma formação voltada aos valores humanos, a ética e uma proposta de educação, priorizando em sua proposta a concepção sócio-cultural, onde o sujeito, através da interação com o meio e as pessoas, mediado pela equipe, tem a possibilidade de desenvolver todas as suas potencialidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais*. Como expressão de síntese, os professores apontaram a educação voltada aos valores humanos e à educação integral, entendendo que se trata de uma proposta que vai além do ensino preparatório para o vestibular, tão característico das escolas particulares que se encontram na mesma região das escolas submetidas à pesquisa: no primeiro questionário, 100% dos professores afirmaram identificar-se com a proposta salesiana. Um dos professores afirmou que *nossa escola é um referencial*, possivelmente por continuar fiel à sua proposta educativa.

No quesito *Ambiente Físico*, mais uma vez citou-se *a estrutura física* e o *amplo espaço* como diferenciais para dois professores do CDB. Apenas para contextualizar, a referida escola possui o maior espaço físico entre as escolas da cidade, com amplos campos e quadras, além de estacionamento e grande quantidade de salas de aulas, salas especiais (laboratórios, música, vídeo, almoxarifado, Pastoral Escolar,...) e um cine-teatro.

Sobre as *Relações Interpessoais*, os professores apontaram que a escola salesiana se destaca, em relação às demais, pelas boas relações com seus colegas, alunos e equipe diretiva (sobre esta última, organizei uma categoria aparte). As respostas ilustram que entre os colegas a relação é harmoniosa – *a educação e bom senso dos parceiros de trabalho* – e com os alunos, é uma relação de vínculos afetivos – *o carinho das crianças e jovens*. Sobre este último ponto, recordo Mosquera (1978) que citava os vínculos como fundamentais para o bem-estar do professor e Batista e Codo (1999) que defendem a ideia de que os vínculos são uma exigência natural do ato de educar.

O mesmo *Ambiente Psicossocial* positivo citado anteriormente como uma característica da escola salesiana, foi apontado como diferencial pelos entrevistados. Mais uma vez, a acolhida apareceu como uma característica importante: *escola que acolhe, a acolhida é especial, o professor não é apenas mais um que chega à Instituição, mas uma pessoa importante e única, minha maior alegria é poder ter um local que eu tenha vontade de estar sempre, acolhedor*. As outras duas respostas apontam traços da escola que a apresentam como um local de participação ativa do professor, no que tange ao andamento da escola e à sua prática diária: *transparência, autonomia e organização que facilita o trabalho do professor, oportunidade de participar cooperativamente de tomadas de decisão*. Encerro esta seção com uma frase que sintetiza este sentimento dos professores entrevistados: *me orgulho de trabalhar aqui há 25 anos*.

Ante um abandono do professor em seu ambiente de trabalho, citado nos diversos trabalhos de Esteve (1994), Stobäus, Mosquera e Santos (2007), Jesus (2007) entre outros, aspectos relacionados à quarta categoria – *Estruturas de Apoio* – foram citados pelos professores. Mais uma vez, o papel da chamada assessoria pedagógica foi exaltado como diferencial do colégio, em vista de auxiliar o professor a uma prática satisfatória, tanto para seus alunos como para si mesmos. As respostas autenticam que o apoio oferecido pelas escolas é uma causa de bem-estar que não está presente nas demais escolas nas quais trabalham: *apoio/suporte pedagógico* (três vezes), *a orientação constante dos supervisores, apontando de forma coerente e fundamentada as reformulações das práticas pedagógicas, [a escola] preocupa-se em lhe dar o máximo de condições para poder realizar o seu trabalho*

com eficiência e eficácia, termos todos um amparo pedagógico à nossa disposição, suporte tecnológico disponível, que favorece a realização de atividades diversificadas e mais significativas para os alunos.

Outra categoria que se repete mais uma vez, agora como diferencial, é a *Formação*: os professores reconhecem os contínuos investimentos na formação continuada dos educadores salesianos. As seguintes palavras escritas pelos entrevistados demonstram esta afirmativa: *o incentivo à formação continuada, formação continuada de altíssima qualidade, formação continuada* (três vezes) *com temas relevantes e necessários aos educadores, viagens de estudos e congressos que oportunizam diálogos com os escritores (dos livros didáticos).*

A *Espiritualidade*, citada apenas na questão anterior, passa também a ser analisada como um diferencial dos colégios salesianos. O cultivo pessoal e o desenvolvimento transcendental são apontados pela UNESCO (1980) como um dos pilares da formação do educador e os professores entrevistados a identificam também como uma possibilidade oferecida pela escola salesiana. A palavra *espiritualidade* foi citada duas vezes, acompanhada dos seguintes diferenciais: *um carisma incomparável, momentos de falar com Deus, a vivência e relação com o transcendente, momentos de cultivo profissional e pessoal.* Especificamente sobre a espiritualidade salesiana, dois pontos foram destacados: o *sistema preventivo*, método educativo adotado e adaptado por Dom Bosco e a *grande preocupação em formar bons cristãos e honestos cidadãos*, a máxima do Santo Fundador sobre a função de suas obras educativas.

A *Equipe Diretiva* foi outra categoria apontada nas entrevistas, como diferencial. A novidade parece ser que, nas escolas onde foi desenvolvida a pesquisa, as equipes de coordenação e direção mostram-se preocupadas com o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores: *tanto direção quanto coordenação estão sempre abertos, procuram nos orientar e motivar da melhor maneira possível.*

A última categoria expressa com as respostas, *escola que valoriza e reconhece seus professores e a escola salesiana valoriza o seu profissional*, a *Valorização Profissional* como um ponto destaque dos colégios salesianos, indicando que seu trabalho não passa em branco e é reconhecido, tanto pelas equipes diretivas quanto pelos professores colegas e alunos.

Por fim, as respostas para esta quarta pergunta foram mais uma vez mais detalhadas e destacadas pelos professores do Colégio Salesiano, em especial nas categorias *Espiritualidade, Relações interpessoais, Equipe diretiva, Valorização profissional, Ambiente psicossocial e Proposta pedagógica.* O CDB mostrou-se mais sensível às categorias *Formação e Apoio Pedagógico.*

Na quinta pergunta, “O que indicarias como necessidades urgentes para que o teu trabalho docente, nesta escola, fosse melhor?” o foco de interesse estava em encontrar possíveis fatores de mal-estar, ou melhor, de questões que podem identificar possibilidades de aumento do bem-estar dos professores das escolas pesquisadas. As categorias são apresentadas através do gráfico abaixo.

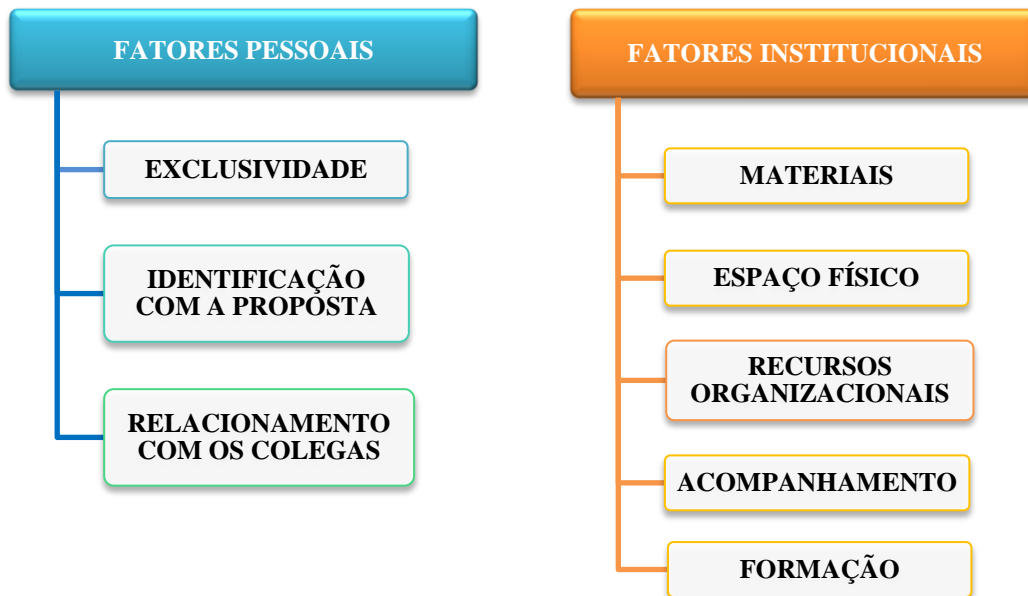


Figura 11 – Categorias das respostas da pergunta 5: “O que indicarias como necessidades urgentes para que o teu trabalho docente, nesta escola, fosse melhor?”

As respostas permitiram a organização, novamente de duas categorias: uma que abarca os *Fatores Pessoais* e outra os *Fatores Institucionais*. Começarei pelo primeiro, que se subdividiu em três categorias e serão explicadas a seguir. Buscarei fazer uma relação entre os fatores levantados nestas categorias com os fatores de mal-estar docente apontados pelos diversos autores já citados nesta dissertação.

A primeira subcategoria, chamada *Exclusividade* expressa uma das preocupações dos professores que se torna bastante válida, considerando o contextual atual da educação. A resposta *necessidade de poder trabalhar somente no Salesiano, focando o estudo e o trabalho para esta escola: trabalhando em duas escolas diferentes (escola pública e Salesiano) o foco não fica tão concentrado, apesar de esforçar-me por fazer sempre o melhor em ambas as escolas*, pode demonstra a sobrecarga do professor, que precisa trabalhar em diversos locais para garantir o seu sustento e o da família, restando pouco tempo para estudar e qualificar sua prática. Além disso, como afirmam Esteve (1994) e Esteve, Franco e Vera (1995), a

sobrecarga conduz à fragmentação do trabalho do professor, que acaba por negligenciar aspectos que poderiam ser diferenciados no seu trabalho.

A segunda subcategoria, *Identificação com a proposta*, aponta uma resposta que não demonstra um mal-estar pessoal, mas sim um fator que preocupa o professor quando analisa alguns de seus colegas. Gondim e Silva (1994), ao expressar a convergência entre valores pessoais e organizacionais como um fator de satisfação laboral, justificam tal análise. A partir da resposta *investir e viver a pedagogia salesiana, perceber que aqui não é somente um lugar de ‘ganhar o pão’ e sim, existe para cada um, um plano de salvação*, percebe-se que ainda precisa-se criar mais vínculos com a proposta pedagógica dos colégios submetidos à pesquisa, que está relacionada a um carisma religioso e eclesial. Nas palavras de Siqueira e Gomide Junior (2004), é necessário que os objetivos institucionais estejam unificados aos objetivos pessoais do trabalho, para que haja maior possibilidade de satisfação laboral. O professor entrevistado provavelmente acredita que, superada esta idéia de que na escola apenas ‘se ganha o pão’, o professor consiga desenvolver bem o seu trabalho e com satisfação.

Esteve (1994) já aponta a dificuldade de relacionamento com os colegas de trabalho com uma das causas do absentismo; Jesus (1991; 1998; 2007) e Marchesi (2007) acreditam, sob uma perspectiva do bem-estar docente, que o incremento das relações entre os professores conduz a um trabalho de qualidade e a conseqüente valorização do trabalho docente. Por isso, a terceira categoria, intitulada *Relação com os colegas* apresenta duas respostas que ilustram uma possibilidade de mudança de comportamento, para que se possa atingir um bom nível de satisfação profissional. Ainda que não tenha ficado claro, *superar alguns preconceitos entre os professores*, pode ser uma limitação que dificulte o trabalho em equipe, assim como *maior aproximação por parte dos professores que lecionam a mesma disciplina*.

A segunda categoria, que elenca os chamados *Fatores Institucionais*, foi ramificada em cinco subcategorias, as quais foram todas citadas anteriormente contendo fatores de bem-estar docente. Analiso, pois, cada uma dela, destacando as respostas que podem evidenciar, por hora, os fatores de insatisfação. As três primeiras subcategorias, estão incluídas na classificação de Esteve (1994) como recursos materiais e condições de trabalho. *Materiais e Espaço Físico* listam uma série de melhorias que fomentariam o bem-estar dos professores no que diz respeito ao seu trabalho diário. Curiosamente, a maioria dos fatores foi apontada por professores da Educação Infantil de ambos os colégios: *aquisição de brinquedos/jogos pedagógicos* (duas vezes), *algum tipo de material para melhor andamento da escolinha*, *reforma no prédio da Educação Infantil seria bem-vinda* (duas vezes)– *banheiros* (duas vezes), *piso*, *telhado*, *cores mais alegres nas paredes das salas (interna)* – *ficaria mais*

atrativo, parque (com brinquedos) mais seguro para os pequenos (duas vezes), cobertura no pátio para melhor andamento das aulas em dia de chuva, passarela coberta ligando o prédio da Educação Infantil com o prédio 'grande' da escola, uma sala de aula mais ventilada para os dias quentes. Percebe-se, todavia, que não se trata de fatores propriamente de um mal-estar, mas sim de sugestões para as escolas, a fim de qualificar cada vez mais o trabalho docente e intensificar a satisfação dos pais e alunos.

A terceira categoria, que abarca diversos fatores relacionados à organização institucional e por isso foi nomeada *Recursos Organizacionais*. As respostas desta subcategoria apresentam uma série de questões que incrementariam o bem-estar docente, mais em nível de trabalho pedagógico. Esteve, Franco e Vera (1995) quando apontam que o aumento das exigências sobre os professores é um dos principais causadores do mal-estar docente, certamente refere-se a enorme carga de trabalho que se acrescenta ao dar aulas; assim, quando o professor expressa a necessidade de *maior tempo na escola para nós professores realizar atividades como digitar médias, organizar o PPSA¹⁰, corrigir provas, trabalhos* pode expressar também a necessidade de se programar este tempo conforme as múltiplas atividades, incluindo provavelmente horas-aulas pagas. Nota-se que, devido às últimas exigências legais e acordos sindicais, passos significativos vem sendo dados sobre esta perspectiva, porém equiparar este trabalho 'extra' do professor ao seu valor salarial é uma questão bastante delicada. Um segundo ponto levantado é o número de alunos por turma, que reflete uma preocupação com o aprendizado dos educandos: *penso que as turmas deveriam ter menos alunos para que pudéssemos dar um atendimento mais criterioso: haveria êxito maior.* Em relação ainda à sobrecarga, mas especificamente sobre a falta de recursos humanos, uma das respostas ilustra outra preocupação pedagógica: *uma auxiliar para ajudar nos atendimentos individualizados dos alunos com dificuldades*, que associada à resposta anterior, demonstra o quanto os professores estão incomodados com a qualidade do seu trabalho em relação aos seus alunos. Recordo aqui, o resultado do questionário quantitativo, que ilustrava como os professores mostraram-se insatisfeitos quanto à aprendizagem de seus alunos: preocupação com as dificuldades dos alunos – 64% no CSI e 75% no CDB. Por fim, nesta subcategoria, ainda aparece a questão salarial, apontada em apenas um questionário: *reajuste salarial, pois infelizmente o valor da carga horária ainda é baixo e não trabalhamos somente porque gostamos do que fazemos mas também precisamos sobreviver* que mostra um fator importante e apontado nas diversas pesquisas; Esteve (1994), Esteve Franco e Vera

¹⁰ Projeto Pedagógico de Sala de Aula – o planejamento diário por aula

(1995) e Mosquera e Stobäus (1996) apontam a modificação do status social do professor e a própria falta de uma política de valorização profissional e pessoal por parte dos governos e instituições como uma das causas da baixa remuneração do professor.

A quarta subcategoria foi também apontada como um dos diferenciais da escola salesiana, porém reaparece aqui na forma de um ‘apelo’ por continuidade e freqüência. O *Acompanhamento* foi uma dimensão bastante destacada pelos entrevistados que, quanto a ser uma necessidade urgente para melhoria do trabalho, disse-se: *assessoria e supervisão pedagógica mais freqüente e constante no acompanhamento e orientação, formação e avaliação dos professores.*

A última subcategoria é a *Formação* que, assim como a *Assessoria* foi citada como diferencial e aqui aparece como continuidade. Porém, alguns fatores são novos e por isso, começo com eles. A pesquisa de Marchesi (2007) reconhece como fator de mal-estar docente a presente relação entre família e escola, na qual se percebe uma grande falha; Esteve (1994) já salientava que a família vinha transferindo suas atividades específicas para a escola. Nesta perspectiva, uma das respostas para essa inquietante realidade foi *investir na orientação aos pais*, para que se possa concretizar uma educação de qualidade para os alunos e um comprometimento da família no processo educacional. Os professores pedem pela continuidade dos projetos de formação continuada, sobretudo específica em sua área, como evidenciam as respostas: *mais cursos específicos da área/ formação continuada na minha área e mais formação a respeito do material utilizado e contato com os profissionais da área e continuar com a formação continuada e cultivos pessoais.* Mostra-se uma preocupação latente, também presente nos trabalhos de Marchesi (2007) que apontam para uma aprendizagem cada vez mais superficial devido, inclusive, à falta de formação dos professores. Nesta perspectiva, a resposta *preocupar-se mais com o crescimento intelectual de cada professor* também apresenta certa apreensão.

Por fim, encerro esta seção com uma resposta que não apresenta uma necessidade, mas talvez a expressão de um sentimento: *Estou muito feliz em ser uma educadora salesiana, nosso trabalho é um processo contínuo para sermos uma escola em excelência, com professores comprometidos, abertos aos novos desafios.* Conforme Mosquera (1978) já afirmava, quando um professor encontra-se bem pessoalmente, assim o será profissionalmente, ou seja, mesmo que haja (e sempre haverá) problemas a solucionar e questões a resolver, é necessário manter a auto-estima e cultivar as emoções positivas, que só auxiliam a manter um nível elevado de bem-estar docente.

A última pergunta continha o seguinte enunciado: “Qual o teu nível de satisfação, em uma escala de 1 a 5, com esta escola quanto ao ambiente de trabalho? Justifica.” e foi elaborada apenas com o intuito de confrontar o nível de bem-estar descrito nas perguntas anteriores a um parâmetro quantitativo, como no do primeiro questionário (que também utilizava de uma escala de 1 a 5). Desta forma, a média das respostas foi calculada, somando-se todos os valores encontrados e dividindo pelo número de professores entrevistados em cada escola. A média do Colégio Salesiano foi 5 (100%) e a do CDB foi 4,5 (90%), demonstrando um nível alto de satisfação dos professores para com seu ambiente de trabalho.

De maneira geral, as respostas apenas confirmaram o que já fora afirmado nas questões anteriores. Todavia, gostaria de terminar este capítulo citando algumas expressões novas que externam alguns sentimentos que transcendem as categorias desenvolvidas até aqui e expressam, de acordo com Pérez Soares (2007), um prevalectimento das emoções positivas no magistério, capaz de auxiliar o professor a superar as situações de dificuldades.

Alegrar-se com a experiência da profissão em um local que o reconhece e valoriza é, sem dúvida, uma expressão da satisfação docente, como demonstram as respostas: *o Colégio Salesiano está sendo uma experiência única em todos os sentidos para a minha realização profissional e vocacional; amo ser uma educadora salesiana; amo trabalhar aqui, considero minha segunda família; é um lugar que tenho prazer de sair de casa para trabalhar, estar na quadra, no pátio, seja nas aulas ou em outros momentos junto com as crianças e jovens faz bem para a vida, para a saúde; ambiente acolhedor e saudável, que nos valoriza como profissionais; sinto-me bem neste ambiente: meu crescimento profissional foi valorizado e percebo minha competência ao lecionar; sou uma profissional respeitada e percebo um clima extremamente harmonioso, conseqüentemente sou muito feliz aqui.*

Também notou-se o bem-estar relacionado ao que a escola é ou apresenta para o professor, como ambiente profissional: *Todos são muito atenciosos e comprometidos, percebe-se a sintonia; aqui há: comprometimento, preocupação com a aprendizagem, simpatia, acolhida, bom-humor, disciplina, enfim, tudo o que um educador espera de um colégio; ambiente acolhedor, sala de aula individual por turma, espaço adequado, proposta de trabalho de qualidade: material da Rede, formação continuada; tenho o maior respeito e consideração com a direção, coordenação, grupo de professores e pais, buscando sempre o melhor para a escola, para mim e para os educandos; além de oferecer um ambiente entusiasmado e sereno, oferece possibilidades diárias de melhorar a prática pedagógica através de auto e hetero avaliações que acontecem constantemente; aprecio, em suma, os valores transmitidos às crianças, eles transformam o ambiente de tal forma que realmente o*

ser humano é edificado; pela excelente estrutura, pelo ambiente acolhedor e fraterno, pelo investimento em formação profissional e pela promoção de momentos de cultivo e confraternização.

De forma geral, notou-se que há fatores causadores ou intensificadores do bem-estar docente nas escolas salesianas e muitos deles são valorizados por elas, com especial destaque à formação e acompanhamento pedagógico, fruto de uma série de ações da própria Rede Salesiana de Escolas a fim de qualificar o professor para que seja um agente eficaz na educação dos alunos, como já observa o documento “A Formação dos Educadores da Rede Salesiana de Escolas” (2009).

Por fim, para concluir este capítulo, reafirmo o objetivo inicial desta dissertação: identificar os fatores causadores de bem-estar docente nas escolas salesianas. As respostas mostraram as diversas causas da satisfação dos professores com a escola salesiana. De fato, o questionário permitia também que os sujeitos entrevistados pudessem apontar fatores de mal-estar docente, porém o enfoque deste projeto foi, como já delineado inicialmente, um enfoque salutogênico, ou seja, que visava enfatizar os aspectos positivos em relação ao trabalho dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bem-estar docente, como se pode perceber no decorrer deste trabalho, é uma realidade possível, que infelizmente fica escondida sob a onda das notícias de violência escolar, na falta de investimento na educação e nos péssimos resultados nas avaliações nacionais. Desde as primeiras pesquisas sobre o bem-estar docente no Brasil, desenvolvidas pelo professor Dr. Juan José Mouriño Mosquera até nós que hoje trabalhamos com o tema, temos em comum um sentimento: a esperança de que é possível aprender a ser feliz como professor, profissional e pessoalmente. Por isso, quando propus esta pesquisa, quis concretizar um desejo antigo, de mostrar aos demais o quanto me sentia realizado dando aulas em um colégio que me acolhia e cuja proposta se aproximava dos meus objetivos: tanto, que foi neste lugar que me descobri vocacionalmente e mudei os rumos de minha vida.

Assim, esta seção quer, primeiramente, fazer uma espécie de prestação de contas, avaliando os objetivos apresentados na introdução deste trabalho. O objetivo central desta dissertação era identificar que elementos contribuem para o bem-estar docente nas escolas salesianas. Não pretendo elencá-los mais uma vez, mas percebeu-se uma lista bastante significativa que engloba os mais diversos âmbitos. Dentre estes fatores, muitos dizem respeito à estrutura física e aos recursos disponíveis aos professores para cumprir bem suas tarefas; outros remetem à organização dos colégios, referindo-se às estruturas de apoio pedagógico ao professor, às oportunidades de formação continuada e à proposta salesiana. Porém, o mais interessante, ao meu ver, foram os fatores que não dão conta apenas da figura do professor-trabalhador, mas do professor como pessoa, parafraseando Mosquera (1978).

A escola salesiana está inserida em um paradigma humanista, que valoriza o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões. E esta proposta não vale apenas para os alunos, mas também para os professores. Desta forma, os professores citaram aspectos relacionados ao seu bem-estar pessoal como as boas relações interpessoais, o ambiente agradável da escola como um todo, o sentimento de valorização de seu trabalho por parte do colégio e a espiritualidade, como oportunidade de cultivo pessoal. Todavia, para esta pesquisa, um ponto a ser mencionado é que estes fatores não apenas apareceram como fatores institucionais de bem-estar docente, mas sobretudo como diferenciais da escola salesiana. Isto quer dizer que o ambiente do colégio em que estes profissionais trabalham realmente faz a diferença em sua vida e em sua profissão.

Quando os professores disseram-se valorizados pela instituição, pareceu-me algo bastante raro. Como na aplicação do primeiro questionário, este era um ponto problemático,

não imaginava que seria citado no segundo – e não apenas citado, mas justificado. Os professores expressaram um verdadeiro sentido de pertença à instituição e reconheceram o quanto o colégio investe na sua formação e crescimento pessoal.

Outros dois pontos que eu particularmente esperava que aparecessem, fazem referência à espiritualidade e ao clima. Desde que era professor novo, chamava-me a atenção o quanto a escola onde trabalhava investia nos momentos de oração e formação espiritual: eram bem preparados e envolviam a todos, pois saíam da rotina que conhecemos; tínhamos a convicção de que eram momentos que alimentavam o nosso ‘fazer’ do dia a dia. Os questionários apresentaram também este resultado, incluindo estes momentos também como diferenciais da escola: os professores, e não apenas eles, como já aponta Sandrini (2009), parecem estar sedentos do transcendente e vêem oportunidades de melhorar a sua vida.

O clima organizacional (chamado nesta dissertação de ambiente psicossocial) é outro fator que é parte intrínseca da escola salesiana e que realmente mostrou ser um diferencial de outras escolas em que os professores entrevistados trabalham. Há um fator histórico salesiano, o desejo de Dom Bosco que seus colégios fossem permeados pelo clima de familiaridade, que também auxilia na construção deste ambiente. A acolhida foi a palavra mais citada nas respostas e um dos fatores de bem-estar mais destacado pelos professores: sentir-se acolhido, sentir-se parte da instituição é a criação de um vínculo que supera a simples execução de uma tarefa.

A partir da Psicologia Positiva, é possível afirmar, ao concluir esta dissertação, que a escola salesiana caminha para ser considerada uma organização saudável: nas palavras de Salanova (2008, p. 411), uma organização que desenvolve práticas saudáveis de estruturar e gerir os processos de trabalho que influem no desenvolvimento de empregados saudáveis e resultados organizacionais saudáveis, cujas dimensões se interrelacionam e determinam um processo de interdependência. Em outras palavras, as escolas salesianas onde a pesquisa foi realizada foram apontadas pelos professores como lugares que favorecem o bem-estar dos professores, seja pelo que oferecem, seja pelo que são.

Os questionários mostram diversos elementos valorizados pela escola, para o bem-estar de seus educadores, especialmente quando citam as iniciativas da escola em garantir alguns momentos específicos como cultivo pessoal e espiritual, a presença da equipe coordenadora e direção entre os professores e a formação continuada. Há, sem dúvidas, apelos de melhoria e alguns fatores de mal-estar ainda presentes nestes contextos, porém não se pode considerá-los como simples descaso ou desvalorização sobre os mesmos. Acredito que a última questão, que pedia um valor quantificado e justificado, ilustrou o sentimento de

gratidão pelos colégios pelas diversas iniciativas que ajudam os professores entrevistados a sentirem-se bem consigo mesmos e com o seu trabalho.

As idéias que os professores têm sobre o bem-estar são concretas e diretas. Normalmente nas conversas informais que tenho com os professores de minha escola, quando falamos em bem-estar docente começa-se a discorrer sobre possibilidades quase impossíveis: salários milionários, pouquíssimos alunos em sala de aula, eliminação da burocracia do ensino, diminuição da carga horária e dos dias letivos, entre outras muitas coisas. Por isso, quando comecei a ler os questionários, percebi o quanto os professores levaram a sério a proposta e descreveram um ideal de bem-estar compartilhado entre docente e escola. Além disso, acrescentou-se a esta discussão alguns fatores interessantes, típicos da visão da Psicologia Positiva: as emoções, os traços pessoais, os sentimentos – estes, expressos especificamente na última pergunta do questionário. Ainda sobre esta questão, nota-se a convergência das preocupações rumo a uma tentativa de pensar no trabalho como algo prazeroso, que completa a pessoa na sua totalidade: por isso, o enfoque salutogênico desta dissertação, que busca, de maneira especial, ressaltar as fortalezas tanto dos professores quanto das escolas, rumo a um bem-estar global.

Encerro este trabalho com duas percepções. A primeira, de que, muitas vezes ao se falar em bem-estar ou mal-estar docente, o senso comum parece empurrar a responsabilidade para a escola, como se fosse ela a única responsável pela satisfação do professor. A mídia normalmente estampa os grandes problemas educacionais como institucionais, fazendo da escola um local de trabalho difícil no qual parece que as regras e relações já são instituídas previamente. A pesquisa vem mostrar o quanto os professores reconhecem a importância do seu papel na construção do bem-estar docente, ou seja, quantos fatores precisam ser desenvolvidos por si próprios. No meu ver, é o que Seligman (2004) reconhece como a necessidade de construir a sua própria felicidade, seja pessoal como profissionalmente: Lyubomirsky (2008) nos explica que “a felicidade parece ter numerosos subprodutos positivos que poucos de nós tiveram tempo para compreender realmente” (p. 14) o que pode nos leva a concluir que há apenas vantagens em cultivar tal sentimento.

Outra observação que penso ser necessária é a identificação dos professores com a proposta salesiana. Na introdução desta dissertação, escrevia que, como professor de uma escola salesiana, percebia muitas diferenças importantes no ambiente escolar em relação às outras escolas em que trabalhava. Ao analisar as respostas dos professores, fica bastante visível que a proposta salesiana, não apenas em sua dimensão pedagógica, está presente na vida destes educadores. Foram muitas as respostas que ilustraram esta identificação,

especialmente através de termos típicos utilizados na educação salesiana como Sistema Preventivo, familiaridade, acolhida, protagonismo e espiritualidade. Mantendo o justo equilíbrio entre a neutralidade do pesquisador e a alegria do salesiano que contempla a formação dos educadores de sua obra, posso afirmar que os professores que responderam estes questionários estão em fina sintonia com o sistema educativo de Dom Bosco. Este vínculo é certamente motivo de bem-estar docente: um vínculo que parece não ser unicamente profissional.

Acredito, assim, que a escola salesiana tem muito a contribuir com a pesquisa sobre o mal-estar e o bem-estar docente, não porque não haja mal-estar ou insatisfação, mas porque há iniciativas que contribuem para fomentar a satisfação dos professores, tanto como profissionais quanto como pessoas. Acreditar no professor, incentivá-lo e, sobretudo valorizá-lo, como mostraram os questionários, são segredos para ajudar o educador a ser uma pessoa satisfeita consigo mesma e com seu trabalho. O caminho percorrido até aqui pôde mostrar o quanto defendo uma visão satulogênica do trabalho docente. A fundamentação teórica buscou apresentar o problema do mal-estar e a necessária busca do bem-estar, tendo o trabalho um papel importante na construção da felicidade humana. A escola salesiana, como um destes locais de trabalho, apresenta algumas características que poderiam facilitar esta relação: a sua pedagogia humanista, o clima de família defendido pelo próprio fundador desde as suas origens, a valorização do trabalho do educador, o apoio prestado aos profissionais – seja em nível pessoal, espiritual, profissional e pedagógico, a política de formação continuada e investimentos em recursos humanos são alguns dos pontos fortes da instituição. Por isso, continuar a identificar os fatores, compreendê-los e analisá-los é fundamental para perceber a necessidade de tratar do bem-estar com vistas a promover o professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Rosana M. R.; ALMEIDA, Sandra F. C. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.
- ALLPORT, G. W. **Becoming: basic considerations for a psychology of personality**. Oxford, Inglaterra: Verlag, 1958.
- AUBRY, Joseph. **Os princípios educativos de Dom Bosco**. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1979.
- AZZI, Riolando. **A obra de Dom Bosco no Brasil: a consolidação da obra salesiana (1908-1933)**. São Paulo: Salesiana, 2002.
- _____. **A obra de Dom Bosco no Brasil: a expansão da obra salesiana (1933-1958)**. São Paulo: Salesiana, 2003.
- _____. **A obra de Dom Bosco no Brasil: a implantação da obra salesiana (1883-1908)**. São Paulo: Salesiana, 2003.
- BAPTISTA, Américo. Emociones positivas. Perspectiva evolucionista. In: FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique G. (coord.). **Emociones positivas**. Madri: Pirámide, 2008. p. 47-61
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Aidil J. P.; LEHFELD, Neide A.S. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: McGraw-Hill, 1996.
- BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. São Paulo: Jorge Zahar, 1999.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. (org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BIANCO, Enzo. Um comentário a uma carta. In: BIANCO, Enzo e BRAIDO, Pietro. **“Não basta amar”**: Carta de Roma, de 1884. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1984.
- BIRMAN, Joel. **O mal-estar na atualidade: A psicanálise e novas formas de subjetivação**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Loyola, 2005.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e métodos.** Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSCO, São João. **Memórias do Oratório de São Francisco de Sales.** São Paulo: Salesiana, 2005.

_____. **O sistema preventivo na educação dos jovens.** Turim: Tipografia Salesiana: 1887. In: Constituições e Regulamentos da Sociedade de São Francisco de Sales. 2003. 2.ed. pp. 266-274.

BOSCO, Terésio. **Dom Bosco: uma biografia nova.** São Paulo: Salesiana, 1993.

BRAIDO, Pietro. **Dom Bosco: padre dos jovens no século da liberdade.** São Paulo: Salesiana, 2008.

_____. **Prevenir, não reprimir: o sistema educativo de Dom Bosco.** São Paulo: Salesiana, 2004.

BUCCELLATO, Giuseppe. **Dom Bosco: notas para uma história espiritual de sua vida.** São Paulo: Salesiana, 2009.

BUSKIST, William; BENSON, Trisha; SIKORSKI, Jason F. The call to teach. In: **Journal of Social and Clinical Psychology.** Nova York. Feb. 2005. v. 24. n. 1.

CAMPOS, Wilson C. R. e ITO, Alecxandra M. **Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores do ensino privado no estado do Rio Grande do Sul.** Informe Técnico de Pesquisa. São Paulo: DIESAT, 2009.

CARROBLES, José Antonio e BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. El estrés y la psicología positiva. In: FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique G. (coord.). **Emociones positivas.** Madri: Pirámide, 2008. p. 363-374.

CHÁVEZ, Pascual. **Eduquemos com o coração de Dom Bosco: estréia 2008.** São Paulo: Salesiana, 2008.

CHÓLIZ MONTAÑÉS, Mariano. ¿Es el optimista un pesimista mal informado? Razón y emoción en la búsqueda de la felicidad. In: FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique G. e MARTÍN DÍAZ, María Dolores. La alegría y la felicidad. In: FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique G. (coord.). **Emociones positivas.** Madri: Pirámide, 2008.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Métodos de investigación educativa.** Madrid: Muralla, 1990.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia.** São Paulo: Makron Books, 2001. 3.ed. PEREZ, Lenke (trad.).

DELGADO, Juan M.; GUTIÉRREZ, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.** Madrid: Síntesis, 1995.

DE MARCHI, Ricardo. **A dimensão física da qualidade de vida.** In: OGATA, Alberto e DE MARCHI, Ricardo(org.). **Wellness:** seu guia de bem-estar e qualidade de vida. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

ESTEVE, José M. **El malestar docente.** Barcelona: Paidós, 1994.

ESTEVE, José Manuel; FRANCO, Soledad; VERA, Julio. **Los profesores ante el cambio social:** repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Pedagógica Nacional, 1995.

EXTREMERA PACHECO, Natalio e FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo. Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad. In: FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique G. (coord.). **Emociones positivas.** Madri: Pirámide, 2008.

FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique. Emociones Positivas, psicología positiva y bienestar. In: FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique G. (coord.). **Emociones positivas.** Madri: Pirámide, 2008.

FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique G.; MARTÍN DÍAZ, María Dolores. La alegría y la felicidad. In: FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique G. (coord.). **Emociones positivas.** Madri: Pirámide, 2008.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004

FREDRICKSON, Barbara. **The broaden-and-build theory of positive emotions.** In: Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences. v. 359(1449). Sep 29, 2004.

GABLE, Shelly L. e HAIDT, Jonathan. What (and Why) is Positive Psychology? In: **Review of General Psychology**, 2005. v.9.n.2.

GANCEDO, Mariana. Historia de la Psicología Positiva: antecedentes, aportes y proyecciones. In: CASULLO, María Martina. **Prácticas en Psicología Positiva.** Barcelona: Lugar Editorial, 2008.

GAVIN, Joanne H.; MASON, Richard. The virtuous organization: the value of happiness in the workplace. In: **Organizational Dynamics.** Elsevier, 2004. v. 33. n.4. pp. 379-392.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo. v. 35. n. 3.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 7.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2003.

GONDIM, Sônia Maria Guedes e SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias. Emoções e afetos no trabalho. In: ZANELLI, José Carlos et al. (org.) **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário.** Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: EPU, 1984.

HESS, José R. **O amor em Dom Bosco e em Rogers**. São Paulo: Salesiana, 1983.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

HUÉ, Carlos. **Bienestar docente y pensamiento emocional**. Madrid: Wolters Kluwer España, 2008.

JAVALOY MAZÓN, Federico, PÁEZ ROVIRA, Darío e RODRÍGUEZ CABALLERA, Álvaro. Felicidad y relaciones interpersonales. In: FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique G. (coord.). **Emociones positivas**. Madri: Pirámide, 2008.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores: estratégias para a realização e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese**. Porto: ASA, 2002. Cadernos do CRIAP. n. 29.

_____. Pistas para o bem-estar dos professores. In: **Educação**. Porto Alegre: PUCRS, 2001. ano XXIV. n. 43. p.13-132.

_____. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LANER, Aline dos Santos. **Psicologia e Trabalho na História: da apropriação do tempo à busca da felicidade**. Ijuí: Unijuí, 2005.

LEGRENZI, Paolo. **A felicidade: os obstáculos estão na mente, não no mundo**. São Paulo: Paulinas/Loyola, 2002. Coleção 'Para saber mais'. v. 1.

LINLEY, P. Alex; JOSEPH, Stephen; HARRINGTON, Susan; WOOD, Alex M. Positive Psychology: past, present and (possible) future. **Journal of Positive Psychology**. Jan. 2006. 1(1).

LIPP, Marilda E. N. e NOVAES, Lucia E. **O stress**. São Paulo: Contexto, 2000. 4. ed. Série Conhecer e enfrentar.

_____. O que eu tenho é stress? De onde ele vem? In: LIPP, Marilda E. N. (org.). **O stress está dentro de você**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. (org.) **O stress do professor**. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. Soluções criativas para o stress. In: LIPP, Marilda E. N. (org.) **O stress do professor**. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007b.

_____. A dimensão emocional da qualidade de vida. In: OGATA, Alberto e DE MARCHI, Ricardo(org.). **Wellness: seu guia de bem-estar e qualidade de vida.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn. Human, social and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage. In: **Organizational Dynamics.** Elsevier, 2004. v. 33. n.2.

LYUBOMIRSKY, Sonja. **A ciência da felicidade: Como atingir a felicidade real e duradoura.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

MASLOW, A. H. **Introdução à Psicologia do Ser.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1968. 2.ed.

MELEIRO, Alexandrina M. A. S. O stress do professor. In: LIPP, Marilda E. N. (org.) **O stress do professor.** Campinas, SP: Papirus, 2007. 5.ed.

MOREIRA, Ir. Maria Helena. **O sistema preventivo no âmbito da formação humano-pedagógica salesiana.** Brasília: CIB/CISBRASIL, 2008.

MOSQUERA, Juan José Mouriño, STOBÄUS, Claus. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. In: **Educação.** Porto Alegre: PUCRS, 1996. ano XIX. n. 31.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O professor como pessoa.** 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

NANNI, Carlo. **Il sistema preventivo di Don Bosco: prove de rilettura per l'oggi.** Turim: Elledici, 2003.

PINHEIRO, Leandro B. e SOUZA, Giovane de. **O bem-estar dos professores: da visão das produções científicas ao mal-estar docente veiculado pela mídia,** 2009. Trabalho apresentado no VI Congresso Internacional de Educação - Educação e Tecnologia: sujeitos desconectados? UNISINOS, São Leopoldo/RS.

PROJETO PEDAGÓGICO: Marco Referencial. Brasília: CISBRASIL/CIB, 2005.

REINHOLD, Helga H. O *burnout*. In: LIPP, Marilda E. N. (org.). **O stress do professor.** 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SANDRINI, Marcos. **Religiosidade e educação no contexto da pós-modernidade.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

SALANOVA, Marisa. Organizaciones saludables. In: VÁZQUEZ, Carmelo e HERVÁS, Gonzalo. **Psicología Positiva Aplicada**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2008.

SCARAMUSSA, Pe. Tarcísio. **O sistema preventivo de Dom Bosco**: roteiro de iniciação. Belo Horizonte: CESAP, 1993.

SCHULTZ, Duane P. & SCHULTZ, Sydeny Ellen. **História da Psicologia Moderna**. Tradução. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

SELIGMAN, Martin & CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive Psychology: an introduction. In: *American Psychologist*. Jan. 2000. v. 55. n.1.

SELIGMAN, Martin E. P. Building human strength: psychology's forgotten mission. In: *APA Monitor*. V. 29. N.1. jan. 1998.

_____. **Felicidade Autêntica**: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SHELDON, Kennon M.; KING, Laura. Why Positive Psychology is necessary. **American Psychologist**. mar. 2001. v. 56. n. 3. p. 214-217.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias; GOMIDE JUNIOR, Sinésio. Vínculos do indivíduo com o trabalho e a organização. In: ZANELLI, José Carlos et al. (org.) **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 300-328.

STAKE, Robert. Case Studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Publications, 1994.

SNYDERS, C. S. e LOPEZ, Shane J. **Psicologia Positiva**: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PÉREZ SOARES, Maria Teresa. (Coord.). **As emoções e os valores dos professores brasileiros**. São Paulo: Fundação SM/OEI, 2007.

STATT, David A. **Psychology and the World of Work**. Nova York: New York University Press, 1994.

STOBÄUS, Claus Dieter, MOSQUERA, Juan José Mouriño; SANTOS, Bettina Steren dos. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. In: **Educação**. Porto Alegre: PUCRS, 2007. ano XXX. n. especial. p.259-272.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004

VÁZQUEZ, Carmelo. La psicología positiva en perspectiva. In: **Papeles del psicólogo**. 2006. V. 27(1), p.1-2.

VÁZQUEZ, Carmelo; HERVÁS, Gonzalo. Salud positiva: del síntoma al bienestar. In: VÁZQUEZ, Carmelo; HERVÁS, Gonzalo. **Psicología Positiva Aplicada**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2008. pp.17-39.

VOLI, Franco. **A auto-estima do professor: manual de reflexão e ação educativa**. São Paulo: Loyola, 2002. TEIXEIRA DA SILVA, Yvone M. C. (trad.)

WIRTH, Morand. **Dom Bosco e os salesianos: cento e cinquenta anos de história**. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1971.

WRZESNIEWSKI, Amy; DUTTON, Jane; DEBEBE, Gelaye. Interpersonal sensemaking and the meaning of the work. In: **Research in Organizational Behavior**. Elsevier, 2003.

WRZESNIEWSKI, Amy; McCAULEY, Clark; ROZIN, Paul, SCHWARTZ, Barry. Jobs, Careers, and Callings: People's Relations to Their Work. In: **Journal of research in personality**: 1997. n. 31.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005. 3.ed. GRASSI, Daniel (trad.)

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ____; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada “O bem-estar na escola salesiana: evidências da realidade” tem por objetivos verificar o nível de satisfação dos professores das escolas salesianas assim como elencar os fatores promotores de bem-estar nestas instituições. O estudo será desenvolvido a partir da análise de dois instrumentos: um questionário semi-estruturado de tipo Lickert-5 com 65 questões e um questionário com cinco perguntas abertas.

O responsável pela pesquisa é o aluno do curso de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Leandro Brum Pinheiro (fone 3485-5871), orientado pelo Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera. Por se tratar de uma investigação científica, está aprovada tanto pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação como pelo seu Comitê de Ética. Desta forma, asseguramos que os docentes entrevistados não serão identificados, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos. As informações contidas nos questionários são unicamente para fins de pesquisa, assim que serão analisados apenas pelo pesquisador e seu orientador, sem a participação de qualquer membro da equipe pedagógico-administrativa da escola.

Desta forma, necessitamos seu consentimento, através da assinatura deste Termo, em duas vias (a primeira é sua), para que possamos contar com as suas informações para a realização da pesquisa.

Eu, _____,
docente convidado, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei nesta investigação, sem ser coagido a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Também estou informado de que, a qualquer momento, posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação aos questionários, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza o pesquisador a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas.

*Declaro que recebi uma cópia do presente **Termo de Consentimento Livre e Informado** e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelos pesquisadores.*

Porto Alegre, _____ de _____ de 2010.

 Leandro Brum Pinheiro
 Pesquisador

 Professor entrevistado

APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados (1ª fase)

Identificação:

Idade: _____

Estado Civil: _____

Tempo de serviço como docente: _____

Tempo de serviço no Colégio Dom Bosco: _____

Disciplina(s) que ministra: _____

Nível que leciona: _____

Outras ocupações (além do CDB): _____

1. Marque com um X a opção que melhor expressa seus objetivos profissionais:

- Se pudesse, gostaria de exercer outra atividade profissional que não a de professor.
- Gostaria, por hora, de exercer a atividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão.
- Quero ser professor durante todo o meu percurso profissional.

2. Que profissão gostaria de exercer:

- neste momento: _____
- daqui a cinco anos: _____

3. Indique o grau em que deseja continuar exercendo a profissão docente:

pouco moderadamente muito

4. Marque apenas uma opção para cada assertiva.

A) Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo em parte 3 - Não discordo nem concordo
4 - Concordo em parte 5 - Concordo totalmente

1. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização.	1	2	3	4	5
2. Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aula.	1	2	3	4	5
3. Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima.	1	2	3	4	5
4. Dar aulas contribuí para o meu desenvolvimento pessoal.	1	2	3	4	5
5. Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldade	1	2	3	4	5
6. Quando meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor.	1	2	3	4	5
7. Para ter sucesso nas aulas, preciso empenhar-me.	1	2	3	4	5
8. Por mais que me esforce, o meu valor como professor passa muitas vezes despercebido para com os alunos.	1	2	3	4	5
9. É difícil saber se os alunos realmente gostam de mim como professor.	1	2	3	4	5
10. Se me esforçar bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem.	1	2	3	4	5
11. Não vale a pena tentar agradar os alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor, gostam mesmo.	1	2	3	4	5

B) Indique a frequência em que na sua prática profissional ocorre cada uma das situações abaixo referidas, considerando a legenda:

1 - Todos os dias 2 - Uma a três vezes por semana 3 - Uma a três vezes por mês 4 - Uma a três vezes por ano 5 - Nunca

12. Tentar motivar os alunos que não querem aprender.	1	2	3	4	5
13. Ter alunos que falam constantemente durante a aula.	1	2	3	4	5
14. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos alunos.	1	2	3	4	5
15. Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos.	1	2	3	4	5
16. Sentir que não tenho controle adequado de meus alunos.	1	2	3	4	5
17. Eu sinto-me emocionalmente esgotado por causa de meu trabalho.	1	2	3	4	5
18. Eu sinto-me esgotado no fim de um dia de trabalho.	1	2	3	4	5
19. Eu sinto-me fatigado quando acordo de manhã e tenho que agüentar outro dia de trabalho	1	2	3	4	5
20. Trabalhar com pessoas todo dia é realmente um esforço para mim.	1	2	3	4	5
21. Eu sinto um mal-estar por causa de meu trabalho.	1	2	3	4	5
22. Eu sinto que estou trabalhando demasiado na minha profissão.	1	2	3	4	5
23. Trabalhar diretamente com pessoas causa-me muito estresse.	1	2	3	4	5
24. Eu sinto que estou no fim de meus recursos.	1	2	3	4	5

C) As frases abaixo representam idéias que muitos professores possuem. Indique o grau que concorda ou discorda de cada uma delas. Considere a legenda abaixo:

1 - Discordo muito 2 - Discordo 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo 5 - Concordo muito

25. Eu luto muito para ser um professor perfeito.	1	2	3	4	5
26. Eu evito tomar decisões na escola.	1	2	3	4	5
27. Como professor devo ter o poder de fazer da minha turma aquilo que quero.	1	2	3	4	5
28. Para mim, é de máxima importância que os alunos me aprovem.	1	2	3	4	5
29. É mais fácil evitar problemas ou dificuldades que podem ocorrer no dia a dia do que confrontar-me com eles.	1	2	3	4	5
30. Sinto-me muitas vezes incapaz de resolver por mim mesmo os problemas e dificuldades da escola.	1	2	3	4	5
31. Quando tenho alguma coisa que me perturba, tenho pouca capacidade de controlar meus sentimentos.	1	2	3	4	5
32. Preocupo-me muito com o nível de aprovação social que tenho das outras pessoas.	1	2	3	4	5
33. Fico muito perturbado quando os outros professores não se comportam como profissionais.	1	2	3	4	5
34. Na escola, geralmente “consulto” outra pessoa antes de tomar uma decisão final acerca do modo de lidar com um problema.	1	2	3	4	5
35. Parece que me preocupo demasiado com as dificuldades que os alunos têm.	1	2	3	4	5
36. Fico extremamente perturbado com os pais que deviam tomar maior responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus filhos.	1	2	3	4	5
37. Quando tenho um conflito com um aluno tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que ele o resolva.	1	2	3	4	5
38. Para mim é de máxima importância ter o controle contínuo dos meus alunos.	1	2	3	4	5

D) Indique a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha do curso superior frequentado. Considere a legenda:

1 - Nenhuma 2 - Pouca 3 - Alguma 4 - Bastante 5 - Muita

39. Querer ser professor.	1	2	3	4	5
40. Querer preparar-me para ser professor.	1	2	3	4	5

E) Indique a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha do profissão docente. Considere a legenda:

1 - Nenhuma 2 - Pouca 3 - Alguma 4 - Bastante 5 - Muita

41. Sentir-me vocacionado para ser professor.	1	2	3	4	5
42. A falta de alternativas profissionais.	1	2	3	4	5
43. Gostar de ensinar os conhecimentos que possuo.	1	2	3	4	5
44. Gostar de relacionar-me com os jovens.	1	2	3	4	5
45. Contribuir para o desenvolvimento dos jovens.	1	2	3	4	5

F) Abaixo, recolhemos algumas afirmações de alguns professores de diversas escolas salesianas. Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, considerando a legenda abaixo:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo em parte 3 - Não concordo nem concordo
4 - Concordo em parte 5 - Concordo totalmente

46. O ambiente da escola salesiana me parece agradável.	1	2	3	4	5
47. Identifico-me com a proposta da escola salesiana.	1	2	3	4	5
48. A escola me oferece um ambiente que me permite crescer como pessoa.	1	2	3	4	5
49. A escola me oferece um ambiente que me permite crescer como profissional.	1	2	3	4	5
50. Os recursos favoráveis à minha prática docente (laboratórios, salas específicas, biblioteca, ...) são escassos.	1	2	3	4	5
51. Tenho à minha disposição os materiais necessários para dar uma boa aula.	1	2	3	4	5
52. Gosto de participar das propostas da escola quanto à formação continuada (formações, cursos da RSE, encontros inspetoriais)	1	2	3	4	5
53. Aproveito os momentos de espiritualidade oferecidos pela escola para meu favorecimento pessoal.	1	2	3	4	5
54. Tenho dificuldades em trabalhar com outros professores nos projetos interdisciplinares.	1	2	3	4	5
55. Tenho apoio dos setores no meu trabalho (Coordenação, SOE, Orientação Sócio-Educativo, Psicologia Escolar).	1	2	3	4	5
56. Às vezes sinto que meu trabalho é pouco valorizado pela escola.	1	2	3	4	5
57. Muitos dos meus colegas de trabalho pertencem ao meu círculo de amigos.	1	2	3	4	5

G) Indique o quanto você concorda com as afirmativas abaixo sobre a escola salesiana no que se refere especificamente ao trabalho. Considere a legenda:

1 - Nada	2 - Pouco	3 - Em parte	4 - Bastante	5 - Muito
----------	-----------	--------------	--------------	-----------

58. As tarefas que executo como professor são variadas.	1	2	3	4	5
59. Considero o Colégio Dom Bosco um ambiente seguro para desenvolver meu trabalho com tranquilidade e eficiência.	1	2	3	4	5
60. O salário que recebo é não é suficiente para as minhas necessidades básicas e de minha família.	1	2	3	4	5
61. Sinto-me feliz em, como professor, prestar um serviço para a sociedade.	1	2	3	4	5
62. O clima da escola me proporciona sentir-me ainda mais realizado como professor.	1	2	3	4	5
63. Sinto-me uma parte importante da escola.	1	2	3	4	5
64. Tenho <i>feedback</i> sobre minhas atividades e estou consciente de que estou (ou não) atingindo os objetivos propostos.	1	2	3	4	5
65. Tenho um bom relacionamento com meus colegas de trabalho e meus superiores..	1	2	3	4	5

APÊNDICE C – Grade de Respostas do Instrumento de coleta de dados (1ª fase)

O layout da presente grade de respostas foi construído na seguinte perspectiva:

- Contempla-se apenas as questões tipo Lickert-5;
- Os quadros laterais explicam o bloco de questões;
- As assertivas sombreadas com a cor cinza são questões regressivas;
- As assertivas sem sombreadamento são progressivas.

Questões 1, 2 e 3: o nível de identificação do professor com a profissão docente.

1. Marque com um X a opção que melhor expressa seus objetivos profissionais:

- Se pudesse, gostaria de exercer outra atividade profissional que não a de professor.
- Gostaria, por hora, de exercer a atividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão.
- Quero ser professor durante todo o meu percurso profissional.

2. Que profissão gostaria de exercer:

- neste momento: _____
- daqui a cinco anos: _____

3. Indique o grau em que deseja continuar exercendo a profissão docente:

- pouco moderadamente muito

4. Marque apenas uma opção para cada assertiva.

A) Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo em parte 3 - Não concordo nem concordo
4 - Concordo em parte 5 - Conocordo totalmente

Ser professor é gratificante

Como o professor lida com os desafios de sala de aula? Positiva ou negativamente?

58. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização.	1	2	3	4	5
59. Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aula.	1	2	3	4	5
60. Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima.	1	2	3	4	5
61. Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal.	1	2	3	4	5
62. Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldade	1	2	3	4	5
63. Quando meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor.	1	2	3	4	5
64. Para ter sucesso nas aulas, preciso empenhar-me.	1	2	3	4	5
65. Por mais que me esforce, o meu valor como professor passa muitas vezes despercebido para com os alunos.	1	2	3	4	5
66. É difícil saber se os alunos realmente gostam de mim como professor.	1	2	3	4	5
67. Se me esforçar bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem.	1	2	3	4	5
68. Não vale a pena tentar agradar os alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor, gostam mesmo.	1	2	3	4	5

B) Indique a frequência em que na sua prática profissional ocorre cada uma das situações abaixo referidas, considerando a legenda:

1 - Todos os dias 2 - Uma a três vezes por semana 3 - Uma a três vezes por mês 4 - Uma a três vezes por ano 5 - Nunca

Como os professores lidam com os alunos em sala de

Como está a relação entre o professor e seu trabalho?

69. Tentar motivar os alunos que não querem aprender.	1	2	3	4	5
70. Ter alunos que falam constantemente durante a aula.	1	2	3	4	5
71. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos alunos.	1	2	3	4	5
72. Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos.	1	2	3	4	5
73. Sentir que não tenho controle adequado de meus alunos.	1	2	3	4	5
74. Eu sinto-me emocionalmente esgotado por causa de meu trabalho.	1	2	3	4	5
75. Eu sinto-me esgotado no fim de um dia de trabalho.	1	2	3	4	5
76. Eu sinto-me fatigado quando acordo de manhã e tenho que agüentar outro dia de trabalho	1	2	3	4	5
77. Trabalhar com pessoas todo dia é realmente um esforço para mim.	1	2	3	4	5
78. Eu sinto um mal-estar por causa de meu trabalho.	1	2	3	4	5
79. Eu sinto que estou trabalhando demasiado na minha profissão.	1	2	3	4	5
80. Trabalhar diretamente com pessoas causa-me muito estresse.	1	2	3	4	5
81. Eu sinto que estou no fim de meus recursos.	1	2	3	4	5

C) As frases abaixo representam idéias que muitos professores possuem. Indique o grau que concorda ou discorda de cada uma delas. Considere a legenda abaixo:

1 - Discordo muito 2 - Discordo 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo 5 - Concordo muito

Identificação de fatores que conduzem ao bem-estar ou ao mal-estar docente: perfeccionismo, ambiente de trabalho, autoridade, controle...

82. Eu luto muito para ser um professor perfeito.	1	2	3	4	5
83. Eu evito tomar decisões na escola.	1	2	3	4	5
84. Como professor devo ter o poder de fazer da minha turma aquilo que quero.	1	2	3	4	5
85. Para mim, é de máxima importância que os alunos me aprovem.	1	2	3	4	5
86. É mais fácil evitar problemas ou dificuldades que podem ocorrer no dia a dia do que confrontar-me com eles.	1	2	3	4	5
87. Sinto-me muitas vezes incapaz de resolver por mim mesmo os problemas e dificuldades da escola.	1	2	3	4	5
88. Quando tenho alguma coisa que me perturba, tenho pouca capacidade de controlar meus sentimentos.	1	2	3	4	5
89. Preocupo-me muito com o nível de aprovação social que tenho das outras pessoas.	1	2	3	4	5
90. Fico muito perturbado quando os outros professores não se comportam como profissionais.	1	2	3	4	5
91. Na escola, geralmente “consulto” outra pessoa antes de tomar uma decisão final acerca do modo de lidar com um problema.	1	2	3	4	5
92. Parece que me preocupo demasiado com as dificuldades que os alunos têm.	1	2	3	4	5
93. Fico extremamente perturbado com os pais que deviam tomar maior responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus filhos.	1	2	3	4	5
94. Quando tenho um conflito com um aluno tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que ele o resolva.	1	2	3	4	5
95. Para mim é de máxima importância ter o controle contínuo dos meus alunos.	1	2	3	4	5

D) Indique a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha do curso superior freqüentado. Considere a legenda:

1 - Nenhuma 3 - Alguma 5 - Muita
2 - Pouca 4 - Bastante

96. Querer ser professor.	1	2	3	4	5
97. Querer preparar-me para ser professor.	1	2	3	4	5

E) Indique a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha do profissão docente. Considere a legenda:

1 - Nenhuma 2 - Pouca 3 - Alguma 4 - Bastante 5 -

98. Sentir-me vocacionado para ser professor.	1	2	3	4	5
99. A falta de alternativas profissionais.	1	2	3	4	5
100. Gostar de ensinar os conhecimentos que possuo.	1	2	3	4	5
101. Gostar de relacionar-me com os jovens.	1	2	3	4	5
102. Contribuir para o desenvolvimento dos jovens.	1	2	3	4	5

F) Abaixo, recolhemos algumas afirmações de alguns professores de diversas escolas salesianas. Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, considerando a legenda abaixo:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo em parte 3 - Não discordo nem concordo
4 - Concordo em parte 5- Conocordo totalmente

103. O ambiente da escola salesiana me parece agradável.	1	2	3	4	5
104. Identifico-me com a proposta da escola salesiana.	1	2	3	4	5
105. A escola me oferece um ambiente que me permite crescer como pessoa.	1	2	3	4	5
106. A escola me oferece um ambiente que me permite crescer como profissional.	1	2	3	4	5
107. Os recursos favoráveis à minha prática docente (laboratórios, salas específicas, biblioteca, ...) são escassos.	1	2	3	4	5
108. Tenho à minha disposição os materiais necessários para dar uma boa aula.	1	2	3	4	5
109. Gosto de participar das propostas da escola quanto à formação continuada (formações, cursos da RSE, encontros inspetoriais)	1	2	3	4	5
110. Aproveito os momentos de espiritualidade oferecidos pela escola para meu favorecimento pessoal.	1	2	3	4	5
111. Tenho dificuldades em trabalhar com outros professores nos projetos interdisciplinares.	1	2	3	4	5
112. Tenho apoio dos setores no meu trabalho (Coordenação, SOE, Orientação Sócio-Educativo, Psicologia Escolar).	1	2	3	4	5
113. Às vezes sinto que meu trabalho é pouco valorizado pela escola.	1	2	3	4	5
114. Muitos dos meus colegas de trabalho pertencem ao meu círculo de amigos.	1	2	3	4	5

Fatores que permitem uma visão positiva ou negativa da percepção da profissão docente na formação inicial.

Aspectos relevantes para a análise do bem-estar na escola salesiana: identificação com a proposta, ambiente, oportunidade de formação....

G) Indique o quanto você concorda com as afirmativas abaixo sobre a escola salesiana no que se refere especificamente ao trabalho. Considere a legenda:

1 - Nada 2 - Pouco 3 - Em parte 4 - Bastante 5 - Muito

Fatores que representam um emprego gratificante (Snyders e Lopez, 2009)

66. As tarefas que executo como professor são variadas.	1	2	3	4	5
67. Considero o Colégio Dom Bosco um ambiente seguro para desenvolver meu trabalho com tranquilidade e eficiência.	1	2	3	4	5
68. O salário que recebo não é suficiente para as minhas necessidades básicas e de minha família.	1	2	3	4	5
69. Sinto-me feliz em, como professor, prestar um serviço para a sociedade.	1	2	3	4	5
70. O clima da escola me proporciona sentir-me ainda mais realizado como professor.	1	2	3	4	5
71. Sinto-me uma parte importante da escola.	1	2	3	4	5
72. Tenho <i>feedback</i> sobre minhas atividades e estou consciente de que estou (ou não) atingindo os objetivos propostos.	1	2	3	4	5
73. Tenho um bom relacionamento com meus colegas de trabalho e meus superiores..	1	2	3	4	5

APÊNDICE D – Instrumento de coleta de dados (2ª fase)**GUIA DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA**

1. O que é essencial para um professor ter qualidade no trabalho?

2. Quais são as características de um professor satisfeito com seu trabalho? (Quais destas características dependem diretamente dele e quais dependem da escola?)

3. O que o Colégio Dom Bosco/Colégio Salesiano, como ambiente de trabalho, oferece para o teu bem-estar profissional?

4. Que diferenciais esta escola oferece aos seus professores em relação a outras escolas que trabalhas (ou trabalhaste?)

5. O que indicarias como necessidades urgentes para que o teu trabalho docente, nesta escola, fosse melhor?

6. Qual é o teu nível de satisfação, em uma escala de 1 a 5, com esta escola quanto ao ambiente de trabalho? Justifica.

**APÊNDICE E – Documento de Aprovação da Pesquisa pela Comissão de Ética da
Faculdade de Educação/PUCRS**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO
GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

COMISSÃO CIENTÍFICA

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 46/2010

Título do Projeto

O bem-estar na Escola Salesiana: uma realidade a ser evidenciada

Pesquisador(es):

Juan José Mouriño Mosquera

Leandro Brum Pinheiro

O projeto de Mestrado tem uma definição clara do problema de pesquisa, um adequado referencial teórico-metodológico e especifica a amostra e os instrumentos a serem utilizados. Contém Termo Consentimento Livre e Esclarecido e a autorização dos responsáveis pelas escolas onde será realizada a coleta de informações.

Sugere-se encaminhar ao Comitê de Ética da Universidade, pois se trata de uma pesquisa que envolve pessoas.

Ressalta-se, contudo, a necessidade de adequar o cronograma, pois os instrumentos só devem ser aplicados após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade.

Uma vez que seja efetuada a ajuste no cronograma, o projeto está **aprovado** pela Comissão Científica da Faculdade de Educação.

Aprovado, em 14/10/2010.



Profª Nadja Hermann
Coordenadora da Comissão Científica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P654b Pinheiro, Leandro Brum

O bem-estar na escola salesiana : evidências da realidade / Leandro Brum Pinheiro. Porto Alegre, 2011. 144f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pós- Graduação em Educação, PUCRS, 2011.

Orientador : Prof Dr. Juan José Mouriño Mosquera.

1. Educação. 2. Bem-Estar Docente. 3. Mal-Estar Docente. 4. Psicologia Positiva. 5. Escola Salesiana. I. Mouriño Mosquera, Juan José. II. Título.

CDD 371.12019

Bibliotecária Responsável

Isabel Merlo Crespo

CRB 10/1201