

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALINE ROCHA MENDES

**SAÚDE DOCENTE: UMA REALIDADE DETECTADA - EM DIREÇÃO AO BEM-
ESTAR E A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

Porto Alegre
2011

ALINE ROCHA MENDES

**SAÚDE DOCENTE: UMA REALIDADE DETECTADA - EM DIREÇÃO AO BEM-
ESTAR E A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

Porto Alegre
2011

M538s Mendes, Aline Rocha

Saúde docente: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e a realização profissional. Porto Alegre, 2011. 117 f.

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

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus.

1. Educação. 2. Professores – atuação profissional. 3. Bem-estar docente. 4. Mal-estar docente. 5. Saúde docente. 6. Autoimagem. 7. Autoestima. 8. Autorrealização. 9. Afetividade. I. Stobäus, Claus Dieter. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecária Responsável

Isabel Merlo Crespo

CRB 10/1201

ALINE ROCHA MENDES

SAÚDE DOCENTE: UMA REALIDADE DETECTADA - EM DIREÇÃO AO BEM-ESTAR E A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

Aprovada em 27 de dezembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof. Dr. Juan Jose Mouriño Mosquera (PUCRS)

Prof^a. Dr^a. Gilca Maria Lucena Kortmann (UNILASALLE)

Prof. Dr. Saul Neves de Jesus (UALG/Portugal)

Dedico este trabalho a todos os docentes
que participaram desta pesquisa. A
estes bravos companheiros,
que se dispuseram a compartilhar
um pouco de si e de sua profissão,
de forma tão generosa!

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Júlio César, cujo amor e a amizade me dão um suporte imprescindível! Agradeço o apoio que me anima e me dá esperança em todos os momentos. Obrigada por compartilhar a vida comigo!

Aos meus amados pais Selma e Renato, que foram e são tão importantes no meu desenvolvimento enquanto pessoa, que sempre me motivaram a seguir e conquistar os meus sonhos. Obrigada por tudo, que é tanto que neste espaço nem dá para escrever! Um agradecimento especial a minha adorada irmã Renata, uma professora dedicada e competente. A nossa convivência e as discussões, sempre qualificadas e apaixonadas, me fazem refletir e crescer.

Aos familiares e amigos agradeço a torcida e as palavras de incentivo tão reconfortantes, principalmente neste período.

Ao meu caríssimo orientador Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus, que foi uma pessoa fundamental no processo de construção desta pesquisa e de uma pesquisadora. Agradeço por me ensinar tanto, de forma tão atenta e afetiva, me desafiando a sempre ir um pouco além... Um exemplo de docente que espero poder seguir compartilhando de sua experiência e amizade.

Ao Prof. Dr. Juan Mosquera, que com sua sabedoria encanta, ensina e desafia a repensar a Educação na perspectiva mais importante, a Humana.

À Prof^a. Dr^a. Leunice Martins de Oliveira, que com seu carisma me encorajou a entrar no Mestrado.

À Equipe Diretiva da escola pesquisada, que deu suporte e apoio fundamentais para que toda a parte experimental pudesse acontecer. Agradeço às gestoras, pela compreensão recebida nos momentos em que precisei me dedicar mais a pesquisa e menos na escola, sem isso não seria possível ter feito este trabalho, terão sempre a minha admiração e o meu carinho! Também agradeço à Secretaria da escola que me forneceu importantes dados com tanta presteza.

Às minhas queridas amigas, Carla da Conceição Lettnin, Jamile Zacharias e Karina Pacheco Dohms, este grupo tão seletivo que me conquistou e entusiasmou nas tantas produções e experiências ao longo do curso. Espero seguir com vocês nesta caminhada para além do Mestrado.

À PUCRS que pelo PROBOLSA proporcionou que eu pudesse ter uma bolsa parcial e frequentasse este curso de Mestrado.

*[...] dessa relação apaixonada de amor e ódio
nos aprendemos e aprendemos formas diferentes,
mais nossas de ser e de vivenciar o magistério.
Nem tudo o que somos nos pertence.
Somos o que resultamos de tudo.
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.*

Arroyo (2007, p. 36)

RESUMO

A presente pesquisa do tipo quanti-qualitativa objetivou detectar e analisar as condições de mal-estar e bem-estar de 30 professores de uma escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, através de informações sobre suas licenças para tratamento de saúde, obtidas na Secretaria Municipal da Saúde, respostas a questionários de Autoimagem e Autoestima, de Autorrealização e de Avaliação das variáveis que constituem indicadores do Bem/Mal-estar Docente, analisadas com Estatística Descritiva, e entrevistas com cinco professores usando como base o Roteiro de Entrevista da Pesquisa Mal/Bem-estar na Docência, analisadas através da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, para melhor compreender os fatores do cotidiano escolar que influenciam as dinâmicas de desenvolvimento do mal/bem-estar docente. Complementou-se com uma Oficina de Sensibilização, para ressaltar as relações afetivas nesta escola. Quanto a licenças para tratamento de saúde, verificou-se que 35,4% dos professores desta escola solicitaram esta concessão, evidenciando um índice elevado. Pelas análises das respostas é possível inferir que o grupo parece ter boa autoimagem e autoestima, mostrando satisfação com sua vida, embora almejem ter mais sucesso profissional e melhorar sua própria saúde; indicam como necessidades parcialmente insatisfeitas as físicas e de autorrealização, respectivamente; demonstraram ter mais satisfeitas as necessidades de relacionamento e independência. Na análise dos indicadores de mal/bem-estar docente e das entrevistas, inferiu-se que estes educadores têm clareza dos elementos que lhes causam mal-estar e apresentaram índices elevados de estresse e exaustão, mas revelaram acreditar que seu trabalho pode ajudar na construção de uma sociedade melhor, o que lhes traz bem-estar. Nos Comentários Finais ressalta-se que vários elementos podem contribuir com a melhoria das condições de saúde e bem-estar docente, como, por exemplo, a escola com ambiente de apoio e acolhimento, as relações interpessoais positivas e calcadas no afeto, ações via sistemas de ensino e de saúde e apoio social.

PALAVRAS-CHAVE: Bem-estar docente; Mal-estar docente; Saúde docente; Autoimagem; Autoestima; Autorrealização; Afetividade.

ABSTRACT

This quantitative and qualitative type research has the objective of identify and analyze the malaise and well-being condition of 30 Elementary School teachers of Porto Alegre Municipal Net of Education, through information of their health care licenses obtained from the Health Municipal Secretary, questionnaires of Self-image and Self-Esteem, Self-actualization and the evaluation of the variables that are indicators of teacher's malaise/well-being, were answered, and analyzed with descriptive statistic, interview with five teachers using as a base the Teacher's malaise/well-being Research Interview Guide, analyzed through the Bardin's Content Analysis Technique, for a better understanding of the school's daily factors that influence the dynamics of teacher's malaise/well-being development. Supplemented with an Awareness Workshop to highlight the relationships in this school. While the licenses for health care verify that 35,4% of this school teachers requested this concession showing a high rate. For the answer's analysis is possible infer that the group seems to have a good Self-image and Self-Esteem, showing satisfaction for their life although they aim more professional success and improve their own health; indicate the partial unmet the physical needs and Self-actualization, respectively; demonstrate met more the needs of relationships and independency. In the malaise/well-being indicators and interviews analyses, was inferred that these educators are clearly about the elements that cause malaise and presented high rates of stress and exhaustion, but revealed believe that their work may help in a better society construction, which brings them well-being. In Final Comments is emphasized that several elements may contribute with the improvement of teacher's health and well-being conditions, for example, the school as a support and care environment, the positive interpersonal relationships and based in affection, actions by education systems and by health and social support.

KEYWORD: Teacher's well-being; Teacher's malaise; Teacher's health; Self-image; Self-Esteem; Self-actualization; Affectivity.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de afastamentos por mês por LTS	54
TABELA 2 – Grupos de CID em relação ao número de professores e dias de afastamento	55
TABELA 3 – Número de docentes da RME e número de LTS em 1998 e 2008	57
TABELA 4 – Resultados de autoimagem e autoestima dos docentes pesquisados	59
TABELA 5 – Questões AI/AE organizadas por aspectos e opção escolhida	60
TABELA 6 – Resultados das áreas e das médias do questionário de autorrealização	66
TABELA 7 – Médias dos professores deste estudo e médias das variáveis de Jesus (1998)	71
TABELA 8 – Perfil dos docentes entrevistados	76
TABELA 9 – Falas dos docentes nas dimensões levantadas	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PROFESSOR UMA PROFISSÃO DE RISCO	14
2.1 O CONTEXTO ESCOLAR E A SAÚDE DOS DOCENTES	16
2.1.1 A infraestrutura e os recursos materiais das escolas	16
2.1.2 A violência escolar	17
2.1.3 Acúmulo de funções docente	18
2.2 A CRISE DE IDENTIDADE PROFISSIONAL	18
3 O BEM-ESTAR DOCENTE	24
4 AFETIVIDADE E SENTIMENTOS NA EDUCAÇÃO: OFICINA DE SENSIBILIZAÇÃO	32
5 AUTOCONCEITO, AUTOIMAGEM, AUTOESTIMA E AUTORREALIZAÇÃO NA DOCÊNCIA	43
6 PROCEDIMENTOS	47
6.1 OBJETIVO GERAL	48
6.1.1 Objetivos específicos	48
6.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	48
6.3 METODOLOGIA	50
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
7.1 DADOS DA PERÍCIA MÉDICA	53
7.2 QUESTIONÁRIO DE AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA	58
7.3 QUESTIONÁRIO DE AUTORREALIZAÇÃO	64
7.4 QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS QUE CONSTITUEM INDICADORES DO BEM/MAL-ESTAR DOCENTE	69
7.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	75
COMENTÁRIOS FINAIS	89

REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	96

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Aprovação da comissão científica FAGED/PUCRS	97
ANEXO B – Aprovação CEP/PUCRS	98
ANEXO C – Aprovação CEP/SMS/Prefeitura Municipal de Porto Alegre	99
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	100
ANEXO E – Questionário de Autoimagem e Autoestima	101
ANEXO F – Questionário de Autorrealização	103
ANEXO G – Instrumento para Avaliação das Variáveis que constituem Indicadores de Bem/Mal-estar Docente	108
ANEXO H – Roteiro de orientação para entrevista	117

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa será examinada a **saúde docente**, na perspectiva de superação de uma condição de mal-estar para o bem-estar e a realização profissional, em alguns dos professores de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Busca-se descobrir como os docentes relatam que atuam nas escolas, como relatam sobre o relacionamento com seus pares, e com isso, pretende-se iniciar esse levantamento de dados sobre eles.

Percebe-se que, nos últimos anos ocorre, em um crescente, a situação de um número elevado de professores que solicita licença para tratamento de saúde. Esta circunstância é um fenômeno mundial, sendo que a profissão docente é uma das que gera mais afastamentos do trabalho por motivo de doença. Ainda assim, percebe-se que não existem dados nem encaminhamentos suficientes, numa perspectiva de apoios a estes docentes, nem avanços de soluções para melhoria das condições de trabalho a que os professores estão submetidos, que os levam a este adoecimento crescente.

A saúde do professor, até então, nunca foi levada em consideração na construção de políticas públicas, propostas em nível de sistemas de ensino e próprias nas unidades escolares, o que pode-se avaliar como uma falha ou mesmo omissão por parte dos órgãos responsáveis e pelos gestores, na criação e implantação de propostas pedagógicas.

Frente a esta realidade, impõem-se demonstrar a importância de maiores investimentos em pesquisas e estudos sobre aspectos do cotidiano do professor, neste caso sobre o que os leva a adoecerem, pois, geralmente, os dados são relacionados aos seus alunos, dificultando a promoção de ações concretas voltadas ao bem-estar docente.

As universidades, as agências de fomento à pesquisa e os governos têm papel fundamental para que estes investimentos cresçam, bem como os sindicatos de classe de profissionais da Educação, e os patronais também, precisam incluir este tema com maior ênfase nas suas pautas de debate e de negociação.

Como esta questão é multidimensional, também se buscará demonstrar que muitas iniciativas necessitam ser tomadas para que atenda-se, de forma mais eficaz, a estes professores, melhorando, assim, sua condição profissional, através de propostas mais amplas, e mesmo pontuais locais, e que gestores de sistemas de

ensino e de escolas possam atuar, em conjunto, na construção de medidas de prevenção de doenças dos professores.

A metodologia utilizada para a elaboração do presente trabalho é quanti-qualitativa. Inclui uma busca de subsídios em literatura de referência, com autores renomados da área, sendo que os mesmos serão interpretados de forma analítico-crítica.

Visando contrastar, de algum modo, os aspectos teóricos com à realidade cotidiana sobre aspectos de saúde docentes, realizou-se uma coleta de dados através das respostas em questionários e entrevistas com docentes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Ademais, utiliza-se informações provenientes da Secretaria Municipal da Saúde que forneceu dados acerca das licenças para tratamento de saúde, solicitadas pelos docentes da escola, no primeiro semestre de 2010.

A relevância e a justificativa deste estudo volta-se, evidentemente, para a vida profissional e pessoal dos professores, para sua saúde e para que atinjam-se melhores resultados nos processos de ensino e, conseqüentemente, com repercussões em melhores aprendizagens docentes (bem como as discentes).

Não há como negar que o estado de bem-estar de docentes influencia de maneira positiva em suas aulas, e também em suas relações interpessoais fora dela, favorecendo, assim, a aprendizagem discente. Portanto, entende-se que o sucesso dos alunos está diretamente ligado ao sucesso e ao bem-estar dos seus docentes.

2 PROFESSOR UMA PROFISSÃO DE RISCO

Há aproximadamente duas décadas, percebe-se que o papel exercido pelos educadores e cobrado pela sociedade vem se modificando rapidamente. As expectativas aumentaram e as obrigações ficaram mais difusas.

Os docentes estão perigosamente sobrecarregados, têm mais responsabilidades como assistentes sociais, psicólogos, terapeutas e outros profissionais da área social e da saúde, do que verdadeiramente docentes.

A necessidade cada vez maior de ter de lidar e contemplar diversidades, a legislação sobre a educação especial intensificando a presença de pessoas com necessidades educativas especiais, os 'conflitos' com seus educandos, tudo isso transformou a sala de aula em um microcosmo dos problemas da sociedade (FULLAN e HARGREAVES, 2003).

O sistema escolar muitas vezes não oferece um número adequado de profissionais às instituições e esta lacuna reflete-se nas salas de aula, que são superlotadas de crianças, adolescentes e jovens em seus diversos níveis, tornando bastante difícil manter um clima adequado para a aprendizagem, que é a real competência da escola (GASPARINI et al., 2005).

Neste cenário, encontram-se docentes desmotivados, sofrendo de baixa autoestima e que sentem-se como que desvalorizados pelo sistema de ensino e pela sociedade, representada pelos próprios pais destes alunos e pela 'massacrante' e constante (des)informação da mídia.

Um informe da Organização Internacional do Trabalho (OIT, apud ESTEVE, 1999, p. 31) diz:

Em uma época em que se cobra cada vez mais que a escola cumpra funções que tradicionalmente competiam a outras instituições sociais como a família, os educadores consideram que é injustificável acusá-los de que não estejam à altura de todos os desafios que propõe um mundo em rápida transformação, especialmente se eles não dispõem dos recursos que desejariam para enfrentar esses desafios.

Atualmente, a sociedade cobra atitudes dos docentes e dos sistemas de ensino, também através da mídia, que mesmo sendo leiga, opina dizendo como e o quê deve-se ensinar, mesmo não tendo (in)formação para isto. Nunca vê-se o mesmo quando trata-se de outras áreas, como o são a medicina, o direito ou a engenharia, em que somente os especialistas podem emitir pareceres, e existem conselhos estaduais/federais que ocupam-se destes controles externos e apoios às

categorias, o que não existe (e portanto não ocorre) na Educação. Por que não ocorre o mesmo na educação? Por que os educadores e as não escolas não são convidados a dar as respostas que a sociedade precisa ouvir? Por que ainda não existem conselhos de ética na instância educacional, como em outras categorias funcionais?

Os desafios são enormes e sabe-se que, em Educação, nada acontece rápido e os resultados estatísticos de exames nacionais não exprimem, muitas vezes, a realidade. Geralmente são baseados em instrumentos bastante gerais e idênticos para todo o país, ou mesmo ‘importados sem adaptação ou regionalização’.

Quando trata-se de avaliar, não é fácil afirmar que este ou aquele instrumento pode capturar e quantificar o quanto de aprendizado os educando apresentaram. Mas os resultados, ampla e alguns até ‘perversamente’ divulgados, ou mesmo ‘desvirtuados’ pela não contextualização adequada, atingem a autoimagem e autoestima de professores e alunos, que percebem-se incompetentes e impotentes frente aos números.

É claro que não analisam-se as situações específicas de certas escolas públicas no Brasil, não levam-se em conta a falta de infraestrutura, de material, de formação pedagógica de seus professores, suas condições de saúde e nutrição dos educandos, seus contextos da violência e de pobreza nas comunidades em que estão, os baixos salários a que seus docentes submetem-se para ter uma ‘estabilidade de emprego’, pois estes são fatores importantíssimos para uma Educação mais significativa e de sucesso, sem os quais não é possível atingir níveis mais elevados, em especial nos índices nacionais.

Todas estas contradições enfrentadas pelos docentes os levam a um processo de adoecimento pelo trabalho, ou seja, para o professor conseguir atingir os objetivos da ‘produção’ escolar, precisa gerar enormes esforços de suas funções bio-psico-sociais, resultando em um processo denominado mal-estar docente. Mosquera e Stobäus (2001, p. 25) definiram o mal-estar docente como:

[...] doença social que provoca a pessoal e é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui.

Blase classifica, esclarece Esteve (1999), os fatores geradores de mal-estar docente como primários e secundários. Os primários são aqueles que incidem

diretamente na ação do professores: a escassez de recursos materiais e precárias condições de trabalho que estão ligados a sua ação pedagógica, a violência instituída nas escolas, incluindo-se o relacionamento tenso entre docentes e discentes e acumulação de exigências sobre o educador. Já os fatores secundários são mais amplos: a desvalorização do papel do professor, a crise de identidade profissional e a falta de suporte social.

2.1 O CONTEXTO ESCOLAR E A SAÚDE DOS DOCENTES

Ao iniciarem-se os apontamentos sobre as implicações da profissão docente, impõe-se imediatamente analisar o atual contexto das escolas e sua relação com a saúde dos seus docentes. Para tanto, pergunta-se: quais os enfrentamentos aos quais os docentes das escolas de educação básica estão invariavelmente submetidos que influenciam nos afastamentos?

2.1.1 A infraestrutura e os recursos materiais das escolas

Diferencia-se infraestrutura de recursos materiais, pois entende-se que a infraestrutura está ligada às condições dos recursos físicos (conservação do prédio, ginásio, sala de aula, sala de informática, laboratório, biblioteca, sala de professores, banheiros, refeitório...) e os recursos materiais estão mais ligados às ferramentas básicas dos professores, tais como: mesas e cadeiras, quadro-negro, copiadora, giz, folhas, livro didático, etc.

Tanto a infraestrutura quanto os recursos materiais, quando são escassos ou precários, podem afetar negativamente o trabalho docente, pois o limitam (ESTEVE, 1999). Os professores precisam, muitas vezes, solicitar ajuda aos alunos e aos pais para realizar seu trabalho, ou utilizar seu salário para comprar os materiais que a escola não lhes fornece. Esta situação piora quando os professores são acusados de utilizar metodologias ultrapassadas, trazendo aos mesmos sentimentos de frustração e desilusão, uma vez que eles têm plena consciência de suas realidades empobrecidas e das necessárias adaptações e flexibilizações.

Segundo CODO (1999), a infraestrutura interfere no surgimento do sofrimento psíquico de professores, porque cria-se um campo de tensão entre o senso de

‘desvalorização profissional’, com o déficit de recursos, que poderiam aprimorar as condições de trabalho e o ato do ensino.

2.1.2 A violência escolar

Na atualidade, nas escolas públicas brasileiras, identificamos basicamente dois tipos de ‘delitos’, os roubos e vandalismos, que atingem a escola e as agressões interpessoais. Os episódios que mais ganham o destaque da mídia são os relativos às agressões de professores ou entre os próprios alunos, embora os mais comuns sejam de roubo e vandalismo (CODO,1999).

Assim, vive-se em um contexto em que o aluno ‘tudo pode’, sendo mesmo uma questão de limites, e os professores estão com seu ‘poder’ bastante restrito. Facilita-se, assim, a geração de agressões verbais, físicas e psicológicas contra professores e mesmo entre os alunos, sem que ocorra a responsabilização necessária dos responsáveis (RICHTER; MOTA, 2005), nestes casos os pais e a própria escola. As agressões verbais e psicológicas são mais difíceis de quantificar do que as físicas, embora sejam as que ocorrem com maior frequência.

Esteve (1999, p. 54) afirma que:

O tema da violência nas instituições escolares é mais importante, por seus efeitos sobre a segurança e confiança dos professores em si mesmos, no plano psicológico, do que por sua incidência real quantificável. A aparição esporádica dessas agressões nos meios de comunicação social prejudica a imagem pública do professor [...] quando a imagem pública de uma profissão se deteriora, diminui a satisfação no trabalho dos profissionais que a exercem.

Como pode-se observar, tantas notícias que aparecem na mídia divulgando atos de violência nas escolas afetam diretamente professores e alunos. Talvez possa-se inferir que haja uma crise de autoridade, interferindo no estabelecimento da violência nas escolas. Os docentes não são mais tão respeitados como outrora e, na visão dos estudantes, estas notícias podem reforçar certos comportamentos ‘destrutivos’ nas instituições.

Também pode-se atribuir o aumento da violência à diminuição do convívio familiar, que torna-se cada vez mais restrito, sem deixar muitas vezes claras as intenções e os limites. Os responsáveis pelos educandos precisam trabalhar e permanecem longos períodos ausentes de casa, legando à escola e aos professores também a tarefa de construir um conjunto de valores, que deveriam ser transmitidos

na esfera familiar. A escola e os docentes ainda não estão preparados, pelo menos profissionalmente, para esta nova exigência e, com isso, percebe-se uma tensão constante nas relações entre docentes e discentes e um processo de rotinização da violência.

Conseqüentemente, os professores, em meio à desorganização do cotidiano escolar, à falta de confiança e à insegurança têm dificuldade de estabelecer vínculos afetivos com os alunos, pois perdem a confiança neles, o que leva também a repercussões pessoais.

2.1.3 Acúmulo de funções docente

A sobrecarga de trabalho docente é inegável, além de preparar as aulas e executá-las, o que seria sua função *stricto sensu*, o professor precisa: manter a disciplina, ao mesmo tempo que demonstrar afeto respeitoso aos seus alunos; reparar em seus estudantes individualmente, mesmo tendo em suas salas de aula cada vez mais alunos, de diversos níveis e inclusive tendo que atender a diversidade; atender os alunos rápidos sem deixar os mais lentos de lado, respeitando o ritmo de cada um (em turmas lotadas); saber adaptar seu planejamento a todos os tipos de alunos com necessidades educativas especiais, muitas vezes sem ter uma (in)formação e preparo ou recursos; orientar os pais e, às vezes, atuar como 'família substituta', resolvendo problemas pessoais destas famílias/alunos; constantemente avaliar os alunos com parâmetros nem sempre claros; atender às diversas exigências burocráticas vindas dos sistemas de ensino e da escola, que modificam-se a cada novo governo/direção/troca de semestre ou ano escolar; organizar atividades extracurriculares e ativamente participar delas, mesmo em contraturno, aos sábados/domingos/feriados; rapidamente acompanhar as novas tecnologias (senão pode ser considerado 'obsoleto!'), mesmo sem recursos para comprar livros ou participar de cursos, em termos de educação continuada, já bem destacava Esteve (1999), e complementado acima.

2.2 A CRISE DE IDENTIDADE PROFISSIONAL

Atualmente, nossa sociedade não vê com bons olhos a profissão docente, parece que existe um clima de 'desconfiança', pois tem-se outros agentes de

transmissão dos conhecimentos historicamente construídos, para o que era tarefa exclusiva da escola e dos professores. Esta tarefa hoje é executada ‘também’ pela internet e outras mídias digitais, sendo um problema em nível mundial. Além disso, coloca-se nas escolas, mais especificamente nos docentes, a grande responsabilidade pela melhoria das condições sociais e culturais da sociedade, embora ela mesma considere ‘incoerentemente’ o professor como um profissional com baixo nível de habilitação e competência.

Jesus (2004b) elenca diversas razões pelas quais os professores perderam seu *status* na sociedade: a massificação do ensino, com a frequência obrigatória de todos em escolas, independentemente da vontade de cada um, portanto tornando-se para muitos um fardo e não um direito; a profissão tornou-se pouco seletiva, ou seja, pessoas sem habilitação específica e pouco preparo atuando como docente, criando o mito que ‘qualquer um pode ser professor’; mudança de valores sociais, com a valorização do individualismo e do poder econômico em detrimento de valores mais humanistas, pois as profissões valorizadas são as que têm os melhores salários, portanto, os salários dos professores são baixos provavelmente porque têm pouco valor ou porque são incapazes de ter outro emprego; o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, com as informações circulando de forma cada vez mais veloz, e em quantidade enorme e sem controle, deixando o professor inseguro em relação ao que ensina.

Em face às multitarefas que o docente precisa realizar os profissionais têm dificuldade em delimitar seu papel e explicitar aquilo que realmente lhe compete.

Esteve (1999, p. 58) relata, a partir do informe da OIT de 1981, que:

Um número crescente de estudos realizados em países desenvolvidos mostram que os educadores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas a seu trabalho. Essas dificuldades, além de chegarem a afetar a saúde do pessoal, parecem constituir uma razão essencial para os abandonos observados nessa profissão.

A problemática do mal-estar na civilização foi investigada, primeiramente, por Freud (2010, p. 80) que, já em 1930, distinguiu três fontes geradoras de sofrimento humano: “o poder superior da natureza, a fragilidade do nosso próprio corpo e a deficiência das disposições que regulam os relacionamentos dos seres humanos na família, no estado e na sociedade”.

Por seu turno Blase, esclarece Esteve (1999, p. 25), interpretou o mal-estar docente como “um ciclo degenerativo da eficácia docente”.

Esteve (1999, p. 25) relata que diversos autores, desde a década de 1950, vêm empregando o termo **mal-estar docente**, que ele define por “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”.

Quais as consequências do mal-estar docente nas ações pedagógicas? Esteve (1999, p. 78) cita doze:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado.
3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflituosas.
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
5. Absenteísmo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente.
7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativas.
8. Estresse,
9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino.
10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
11. Neuroses reativas.
12. Depressões.

Estes itens foram decorrentes de diversas pesquisas na Europa, que foram levantadas e contabilizadas pelo pesquisador, que os ordenou em ordem crescente do ponto de vista qualitativo, mas decrescente em relação ao número de professores afetados. Tendo em vista a realidade brasileira, pode-se supor que não seja muito diferente, pois vários autores nacionais citam Esteve como referência. Estes ‘mecanismos de defesa’ encontrados pelos docentes, muitos feitos de forma inconsciente, podem alterar a qualidade de seu trabalho, mas de alguma maneira aliviam a tensão e as pressões a que este profissional está submetido.

Pode haver uma confusão dos termos estresse e mal-estar, mas há uma significativa diferença, o mal-estar é sempre negativo e o estresse pode ser, em determinadas situações positivo, diz Jesus (2004a).

O conceito de estresse perpassa por definições de ordem biológica e psicológica, mas ambas trazem em comum que para a geração do estresse está uma exigência ou demanda, que mobiliza grande empenho do indivíduo para respondê-la ou a ela se adaptar. Porém, nem sempre esta demanda é contraproducente; existem situações onde o estresse pode ser positivo, quando leva

a modificações na vida do sujeito (JESUS, 2007). Dentro dos estudos de estresse alguns autores diferenciam eustress e distres:

- Eustress: “força motivadora que eleva os níveis de energia e faz aumentar a produtividade” (MARTINEZ apud JESUS, 2007, p. 29). Neste sentido, o eustress pode ser considerado favorável, pois movimenta a pessoa para uma determinada ação.
- Distress: pode ser traduzido por “uma má adaptação à situação de exigência em que o sujeito se encontra” (JESUS, 2007, p. 30). O distress pode ser fruto de uma tensão elevada por um período prolongado, sem o surgimento de uma resposta positiva.

É preciso esclarecer que existem pesquisas que envolvem mal-estar docente e outras o *burnout*. Esteve esclarece que a síndrome de *burnout* é o esgotamento agudo, que pode fazer parte do quadro de mal-estar (ESTEVE, 1999).

As psicólogas sociais Christina Maslach e Suzan Jackson (apud CODO, 1999, p. 238) definem o *burnout* como “uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas”. Pela descrição acima, pode-se perceber que os docentes enquadram-se em uma das profissões possíveis de levar *burnout*, pois têm sob sua responsabilidade e em contato direto, muitas vezes, 300 estudantes por dia.

Pesquisas apontam fatores desencadeadores do *burnout* em docentes (CODO, 1999): a disciplina na escola; a violência escolar (tanto simbólica como real); a falta de segurança; a equipe gestora ‘insensível e desconectada’ da realidade e dos problemas dos professores; burocracia instituída como parte do trabalho, pais ausentes; transferências involuntárias; críticas da sociedade amplamente divulgadas pela mídia; excesso de alunos na sala; falta de autonomia e participação no planejamento escolar; baixos salários e falta de perspectiva de ascensão na carreira; isolamento e solidão; ausência de um grupo de apoio de outros adultos; formação insuficiente; recursos materiais e didáticos escassos; carga horária de trabalho semanal excessiva.

O mesmo pesquisador revela que os professores ainda ‘acreditam muito’ que podem mudar a realidade através de seu trabalho, superestimando seu real impacto na sociedade, criando um ideal quase inatingível, utópico. Os professores são incansáveis na perseguição destas expectativas trabalhando duramente, sob

condições áridas (algumas já citadas anteriormente), envolvendo-se com seus alunos, em suas aulas, e buscando novas estratégias para conseguir atingir suas metas educacionais.

Necessariamente, então, um educador precisa ser um empreendedor e um idealista, ter dinamismo mental e energia que o impulsiona a ação, mas ao mesmo tempo tem de 'estar com os pés no chão', contextualizadamente.

Codo (1999, p. 371) ainda esclarece que o perfil psicológico que mais destaca-se em professores é o da 'mania':

Professor, dar aulas, ensinar, são atividades que demandam uma certa posição na relação com os alunos [...]. Quem ensina projeta o outro; a pergunta que um professor faz a si mesmo quando tem pela frente um tópico qualquer do programa é: o que eu quero que os alunos saibam (sejam) desta matéria?

É claro que esta 'roda-viva' não pode permanecer durante toda a vida profissional do professor. As expectativas e metas acabam diminuindo à medida que o profissional constata que os seus limites são bem mais baixos do que aqueles projetados no início de sua atividade, somando-se a isto o grau de frustração que 'o atinge', quando nota que há pouco apoio dos seus alunos e de seus pais, mesmo da direção da escola e de colegas, às vezes bem competitivos, e da sociedade como um todo.

Mesmo com perspectivas profissionais tão adversas, por que ainda encontram-se pessoas que almejam esta carreira? Provavelmente esta escolha esteja ligada ao fato do professor ter o poder sobre o seu saber e o saber-fazer, levar as novas gerações a conhecer o mundo, a vida e a si mesmos é uma tarefa encantadora! É um trabalho quase que 'artesanal' e complexo, em que ele ainda tem 'certo controle' sobre o planejamento, ritmo, avaliação, qualidade.

Segundo Libâneo (2008), o docente é um profissional que tem como principal atividade o ensino, sabendo das repercussões em aprendizagens discentes. Para que ele exerça sua função, precisa de requisitos profissionais que chamam-se de profissionalidade. Para que garanta esta profissionalidade, são necessárias a profissionalização (condições que garantem o exercício profissional de qualidade) e o profissionalismo (desempenho competente e comprometido da prática).

A maioria dos professores trabalha sob condições precárias de profissionalização (salário, recursos didáticos, formação, plano de carreira), apesar de governos sempre enfatizarem em seus discursos que a Educação é vista como

prioridade, porém a realidade das escolas mostra que é um serviço que não mobiliza muitos recursos.

O ensino para todos não dá lucro financeiro direto aos Sistemas, pelo contrário, se fosse realmente efetivo e de qualidade, geraria muito mais gastos do que o que investe-se hoje, mas com certeza apresentaria melhores resultados. Esta falta de incentivo desvaloriza a Educação e os professores (com repercussões também nos alunos e pais), que parecem ser os únicos responsáveis pelo insucesso de programas implementados pelos sistemas de ensino, pois:

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. [...] apesar dos problemas, os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissional (LIBÂNEO, 2008, p.77).

Atualmente, a valorização profissional está diretamente ligada à remuneração que percebe. Como os docentes são sabidamente mal-remunerados, isto faz com eles sejam desvalorizados socialmente, e vistos como pessoas que não conseguiram ascender a uma posição melhor..., e 'eles mesmos acabam por entregar-se'.

No contexto denominado de neoliberal, é abandonada a idéia que a Educação pode trazer um futuro melhor para as 'classes populares'. A expansão da Educação Básica ainda não produziu esta tão desejada melhoria social aos excluídos e isto faz com que os professores sintam-se cada vez menos importantes, perdendo, aos poucos, o sentido do trabalho (RICHTER e MOTA, 2005).

Codo (1999, p. 374-375) ensina que:

O professor, profissional arrojado, disposto a sacrifícios pelo seu ideal, está sujeito a constantes provações... Ora são as condições de trabalho ou materiais de apoio ao ensino que não são adequados, ora a infra-estrutura das escolas apresentam problemas, ora, são os alunos que exigem cada vez mais atenção... É lógico que junto a tudo isso há também uma série de satisfações e gratificações pelo trabalho executado. Contudo, sob condições de trabalho muito adversas e sem uma rede de compensação que lhe seja conveniente, o professor passa a apresentar problemas.

Ora, se todos os professores estão sujeitos a condições e relações no ambiente de trabalho, que propiciam o surgimento do mal-estar docente, do *burnout* e de outras doenças psicossomáticas, como fazer para que estes profissionais não experimentem este mal-estar ou consigam dele sair?

3 O BEM-ESTAR DOCENTE

Ainda que o professor viva neste universo multifacetado, adverso, incerto que produz mais dúvidas do que respostas, aposta-se que é possível sim ter-se saúde e bem-estar na profissão docente.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), desde 1948, define saúde como o bem-estar físico, mental e social do ser humano, indo além do conceito que tratou da saúde como apenas ausência de doenças.

Conceição (1994, p. 5) avalia a saúde de forma mais dinâmica e diz que “ter saúde significa ser ativo permanentemente no ambiente em que vive, mantendo, modificando, criando tudo em conformidade com suas aspirações por uma melhor vida-saúde pessoal e comunitária”, embora não se afaste dos preceitos da OMS. Filiando-se ao autor entende-se, portanto, que uma pessoa saudável é aquela que ao interagir com o seu meio conserva sua individualidade biológica, reduzindo os desequilíbrios, solucionando os conflitos advindos desse intercâmbio.

Ainda sobre saúde, encontra-se em estudos mais recentes de Seligman (2011, p. 230) a definição de saúde positiva que é “o grupo de recursos subjetivos, biológicos e funcionais que efetivamente aumentam os alvos de saúde e de doença”. Ainda coloca que está-se investigando quais os recursos de saúde positiva, ou seja, aqueles que podem ter a capacidade de melhorar a saúde.

Os estudos da Psicologia, durante muitos anos, voltaram-se para o entendimento das patologias e não para a compreensão e pesquisa da saúde. Frente a isto, um novo campo da psicologia pode servir como apoio e trazer novos direcionamentos para uma vida saudável e significativa, a Psicologia Positiva.

Jesus e Rezende (2009) destacaram que a psicologia positiva tem suas origens ligadas à Psicologia Humanista, principalmente representada nas ideias de Maslow, que em seu livro *Motivation and Personality* (1954) escreveu o capítulo “*Towards a Positive Psychology*”, cunhando o termo Psicologia Positiva. Entretanto, este direcionamento não foi adotado na época, sendo retomado somente no início da década de 90.

Conforme Seligman e Csikszentmihalyi (2000, p. 5), o campo da psicologia positiva, em nível subjetivo é sobre a avaliação subjetiva das experiências como: bem-estar e satisfação, otimismo e felicidade; em nível individual trata dos traços individuais positivos: habilidades interpessoais, sensibilidade, perseverança,

espiritualidade; em nível de grupo aborda as virtudes cívicas, como a responsabilidade, o altruísmo, a civilidade, e outros. Afirmam que “o objetivo da psicologia positiva é começar a catalizar uma mudança no foco da Psicologia da única preocupação com o reparo das piores coisas da vida para também construir as qualidades positivas”.

O conceito de bem-estar utilizado neste trabalho considera que ele é “o resultado da orientação geral positiva do sujeito para os acontecimentos de vida” (JESUS e REZENDE, 2009, p. 17), pois depende não tanto das experiências do sujeito, mas de como este sujeito encara, avalia e resolve as mesmas.

Este conceito também está ligado a outro denominado bem-estar subjetivo (BES), que foi proposto por Diener (2000, p. 34), que o define como “as avaliações das pessoas de suas vidas – avaliações que são tanto afetivas e cognitivas”. O autor também destaca que o BES é chamado na linguagem coloquial de felicidade. Existem alguns componentes que integram o estudo do BES: satisfação com a vida (julgamento geral da vida feito pela própria pessoa), satisfação nos domínios importantes (ex. trabalho e relacionamentos), afetividade positiva (experienciando emoções positivas e prazeres) e baixos níveis de afetividade negativa (experienciando poucas emoções desagradáveis e dores).

O autor também salienta que existem processos importantes que são subjacentes ao BES, como a adaptação das pessoas a circunstâncias da sua vida, seus objetivos e sua personalidade. Pesquisas desenvolvidas por Suh e Diener, em vários continentes e países, demonstraram que os níveis de BES dos cidadãos são influenciados pelos padrões culturais. Portanto, compreende-se que o BES está vinculado a personalidade dos sujeitos, avaliação e interpretação dos fatos da vida, felicidade e *self*.

Atualmente, Seligman (2011) coloca que o bem-estar é o principal construto da Psicologia Positiva. Também explica que existem cinco elementos que contribuem para compreensão do bem-estar: emoção positiva, engajamento, sentido, relacionamentos positivos e realização. Ainda desenvolve que a emoção positiva é um elemento subjetivo, pois advém de nossa avaliação pessoal do que se sente e pensa. Já o engajamento, o sentido, os relacionamentos e a realização são variáveis que têm parcela subjetiva e objetiva, pois a pessoa pode acreditar que tem tudo isso e estar iludida ou enganada, isto não depende somente de uma avaliação pessoal.

No que diz respeito ao bem-estar docente, Jesus (2007, p. 26) define que:

O conceito de bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

Na realidade, este conceito de bem-estar é bastante amplo e pode servir para qualquer profissão. Para que exista bem-estar é necessário que se goste da profissão e se queira buscar estratégias e novos conhecimentos para ampliar as possibilidades de sucesso profissional e pessoal.

Segundo Almeida (2007, p. 54), “para cuidar bem do outro, é preciso cuidar-se. O que pode o professor fazer para cuidar bem de si?” Esta pergunta é bastante inquietante... Para ser respondida, é necessário lembrar que a docência é uma das profissões que envolve o cuidado com o outro, assim como os realizam profissionais da Medicina, da Enfermagem e da Segurança Pública, incluindo a afetividade dos sujeitos.

Almeida (2007, p. 54-55) sugere algumas medidas que os educadores podem se valer para o cuidado de si:

- prestar atenção em si mesmo, garantir mais tempo para maior contato consigo mesmo;
- procurar identificar as situações provocadoras de sentimentos positivos e negativos, com questionamentos auto-avaliativos;
- procurar identificar os sentidos que seu trabalho tem para si;
- aceitar-se como pessoa concreta que é, sujeita a limitações de condições internas (valores, crenças, expectativas) e de condições externas (pressões, ambiente perturbador dentro e fora da escola);
- procurar identificar seu jeito de ser, fruto de sua história – experiências, leituras, trocas, crenças -, e refletir se esse jeito o satisfaz ou se alguma mudança deve ser tentada;
- compartilhar com seus pares suas certezas e dúvidas;
- aprender a administrar seu tempo, para não ter só trabalho;
- manter contato com grupos de afiliação;
- enfrentar os obstáculos que surgem, buscando a ajuda do coletivo; e
- ser despojado: não propor objetivos inatingíveis.

Estas medidas envolvem muita reflexão e autoconhecimento, auxiliando os docentes na busca de um equilíbrio entre quem eles são como indivíduos e suas possibilidades de bem-estar e realização como profissionais e como pessoas.

Nesta direção, Mosquera (1978) ensina que existem algumas práticas nas quais os professores podem investir para seu bem-estar, como:

- Enriquecimento da autoconsciência, buscando o melhor desenvolvimento pessoal, quanto mais entende-se a si, melhor aceita-se e entende-se o outro;
- Adotar novas maneiras de ensino ou formação;
- Examinar as insatisfações, tentando solucionar, pelo menos naquilo que é possível, os problemas;
- Reconsiderar a carga de trabalho, pois quando torna-se excessiva traz pressões e tensões;
- Destinar tempo para o ócio e para o lazer, investindo em entretenimentos desvinculados da educação de forma criativa;
- Dialogar com familiares, amigos e colegas - nestas conversas desabafa-se e o fato de falar e ser ouvido já libera das tensões;
- Encontrar uma atividade física que seja prazerosa, auxiliando assim, a aliviar as tensões, também evitando a exaustão;
- Evitar descarregar as frustrações nos alunos, eles não podem e nem devem ser penalizados pelos problemas ou insatisfações que se tenha. O melhor sempre é o diálogo e a abertura para dizer a eles quando não se está bem;
- Buscar assistência profissional, quando todas as ajudas elencadas não tenham sido suficientes, em vista da magnitude dos problemas, o que não deve ser visto como demérito profissional; e
- Retirar-se estrategicamente em situações em que seja muito difícil permanecer, às vezes, a melhor opção é afastar-se da escola, de forma temporária ou definitiva, caso o professor conclua que não tem prazer em lecionar.

As medidas expostas estão sob a responsabilidade do educador para entrarem na sua prática, podendo realmente ajudá-lo. O autor também destaca a questão da adaptação entre a formação inicial docente e a realidade na qual o professor desenvolve sua ação pedagógica, que devem convergir, para que não se tenha insatisfações ao idealizar uma meta que dificilmente será atingida.

Ainda encontraram-se outras estratégias, sugeridas por Marchesi (2008), que vão ao encontro das ideias de Mosquera, no que diz respeito ao cuidado pessoal e ao bem-estar:

- Ser competente na ação educativa – para isso é indispensável estar atualizado permanentemente, seja pela participação em grupos de trabalho,

por estar em atividades de formação, ou pela atuação em projetos inovadores, todos estes subsídios ajudam a alentar a confiança dos profissionais em sua ação docente;

- Cultivar colegas e amigos para compartilhar e inovar – as conexões com amigos e colegas servem como uma rede de apoio social, que auxilia na manutenção da estabilidade emocional e do bem-estar. A organização do trabalho de forma coletiva, na instituição, pode servir como momento para trocas e reflexões. Ainda assim, o autor destaca que os docentes tendem a ser individualistas e se mostram temerosos em compartilhar desejos e frustrações; e
- Distanciar-se suficientemente e assumir os compromissos com paixão – este item parece contraditório, mas o que ele propõe é o que Mosquera traz quando indica o descanso, o lazer, os passatempos e atividades desvinculadas da educação, o que Marchesi chama distanciamento saudável. O distanciamento não se opõe ao compromisso ético com a atividade docente, que quando assumido positivamente oferece experiências muito significativas do ponto de vista do desenvolvimento profissional e pessoal.

Marchesi (2008) ainda comenta que os professores que sentem-se satisfeitos com sua profissão e são a ela dedicados, são aqueles que compreendem que ensinar é uma tarefa que pode promover o bem-estar das novas gerações. Isto precisa ser percebido pelo professor para que ele se sinta atuante e com bom ânimo. Portanto, acredita-se que o próprio educador pode e deve investir em seu bem-estar pessoal e profissional, valendo-se de alguns elementos e estratégias (já apresentados neste capítulo) que possibilitem um melhor cuidado de si.

Há pesquisadores que estão investindo em estudos de resiliência, estresse e *coping*, voltados para área da psicologia, mas buscando integrá-los com a educação. Tavares (2001), juntamente com outros estudiosos, escreveu um livro bastante valioso, que foi utilizado para trazer alguns conceitos relevantes desta área. Conforme este autor, estresse e *coping* são conceitos que estão sempre junto ao construto da resiliência, pois, parecem indicar uma dualidade: o estresse representaria o lado negativo e o *coping* o lado positivo.

A resiliência é uma capacidade, inerente aos seres humanos, que os faz resistirem às dificuldades e adversidades da vida conservando sua essência, mesmo que tenha que se adaptar e se modificar conforme as situações experienciadas.

Nesta perspectiva, entende-se que a resiliência pode ser estimulada e aprimorada ao longo da vida e também pode ser desenvolvida por grupos (TAVARES, 2001).

O *coping* (palavra não traduzida para o português), segundo Lazarus e Folkman (1984, p. 141), é definido como “constantes mudanças de esforços cognitivos e comportamentais para gerenciar demandas específicas, internas e/ou externas, que são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo os recursos de uma pessoa”. Pode-se compreender o *coping* como o conjunto de estratégias ou recursos utilizados pelos sujeitos para resolver situações de estresse, que sejam diferentes daquelas em que o sujeito está habituado a lidar.

Barreto (2007, p. 172) apresenta algumas idéias para os educadores que reforçam e desenvolvem a resiliência individual e coletiva:

- abertura para colocar-se na posição de quem sempre terá o que aprender;
- busca permanente de conhecimentos que auxiliem na melhor execução do seu ofício;
- maior exigência em relação ao órgão representativo de classe que deve lutar por melhores condições de trabalho;
- participação em cursos, treinamentos e oficinas que auxiliem no desenvolvimento das relações e competências inter-pessoais;
- procura de ajuda psicoterápica, quando necessário, para maior fortalecimento da estrutura psíquica e melhor aprendizado para lidar com as adversidades; e
- cuidado permanente com a prática de atividade física, alimentação adequada e tempo de repouso como forma de evitar a exaustão.

A referência apresenta situações do dia-a-dia da docência, em que os professores podem e devem buscar apoio externo, seja pela formação continuada, seja pela participação em grupos de trabalho ou pela ajuda psicológica de um profissional, se for preciso.

Também é destacada nas pesquisas de resiliência a importância da formação inicial em professores. Segundo Castro (2001), o desenvolvimento da resiliência precisa estar presente no contexto da preparação de professores porque isto deve auxiliá-los a lidar com o ambiente educativo da atualidade, envolto de tensões e problemas. Ainda no tema da formação de professores, é importante salientar que, na sua ação pedagógica, os educadores utilizam sua subjetividade e influenciam a de seus educandos, pois trata-se de uma experiência essencialmente humana o ensinar e o aprender.

Assim, conforme Tavares e Albuquerque (apud TAVARES, 2001, p. 119), a resiliência de docentes, estimulada pela sua formação deve “encaminhar-se no

sentido de a tornar mais forte, mais desenvolvida técnica, pessoal e socialmente, ou seja, mais equipada para poder intervir, de modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade [...]”.

Outro conceito que deve ser desenvolvido e reforçado ao longo da formação docente é o da reflexão. Conforme Jesus (2007, p. 39), “[...] a formação de professores deve ser mais um processo de ‘tornar-se’, do que apenas obter informações sobre como ensinar”. Os futuros professores precisam ser orientados a buscar em si as respostas de como melhor atuar, e aprender a se responsabilizar pelo seu crescimento profissional.

Segundo esta perspectiva, os docentes precisam estar cientes das realidades que irão encontrar no seu cotidiano, buscando a superação dos desafios e construindo uma visão positiva desta experiência. Nóvoa (apud JESUS, 2007, p. 41) ensina que “os professores deveriam ser treinados em competências que permitissem uma melhor ‘gestão do imprevisível’ ou do ‘espaço de incerteza’ que caracteriza atualmente a sala de aula”. Se estas importantes concepções acerca da formação de professores fossem praticadas, poderiam, certamente, prevenir os processos de adoecimento docente. O nível de frustração em relação ao dia-a-dia escolar diminuiria, uma vez que os educadores já estariam preparados para lidar com este cotidiano.

Em seu livro *Professor sem estresse*, Jesus (2007, p. 57) faz preciosas considerações sobre um curso de prevenção do mal-estar docente, que foi aplicado em 26 professores do ensino secundário que se voluntariaram a participar. Este programa foi desenvolvido em 10 sessões, totalizando 30 horas de duração (3 horas/sessão). Alguns indicadores de bem/mal-estar profissional foram avaliados na fase inicial e final do curso:

Projeto profissional, motivação intrínseca, expectativas de eficácia, expectativas de controle dos resultados, atribuições causais, nas dimensões *locus* e estabilidade, para os sucessos e para os fracassos, *stress* profissional, exaustão emocional, crenças irracionais, estratégias de *coping*, percepção do sucesso profissional e percepção subjetiva de bem-estar profissional.

Através da análise estatística com o uso do ‘teste t’, recurso que visa comparar os resultados iniciais e finais dos participantes, foram calculadas as variáveis acima citadas e, como resultado, constatou que houve uma diminuição expressiva do estresse profissional, das crenças irracionais e um aumento da

motivação e da percepção subjetiva de bem-estar profissional (JESUS, 2007). Este programa parece ter sido um exemplo positivo de formação continuada de professores, pois colaborou com o enriquecimento de concepções de sucesso e bem-estar profissional e com o desenvolvimento da reflexão e do autoconhecimento.

Enfim, o cuidado de si mesmo, como competência docente, compreende múltiplas ações que precisam ser perseguidas pelos educadores interessados em melhorar sua condição de bem-estar e manutenção de sua saúde. Destacam-se algumas propostas de reeducação do educador: prática da reflexão, trabalho coletivo com colegas e alunos, formação continuada significativa, cuidado com a saúde, prática de atividade física e alimentação saudável, cultivo de redes de apoio social (amigos, família, colegas), reserva de tempo para o lazer e para o repouso, entre outros.

4 AFETIVIDADE E SENTIMENTOS NA EDUCAÇÃO: OFICINA DE SENSIBILIZAÇÃO

A afetividade deve ser considerada como um importante tema a ser debatido e desenvolvido nas práticas de aprendizagem significativa. É necessário que se pense na construção de um currículo escolar que contemple a educação na e para afetividade, sem que com isso se menospreze os conteúdos e habilidades cognitivas.

As pesquisadoras Sastre e Moreno (2003) ensinam que ainda existe a crença na oposição entre a cognição e a afetividade, que constitui um dos mitos culturais que mais influenciaram o nosso comportamento, tanto em nível cognitivo como em afetivo e, conseqüentemente, também a maneira como ambos foram tratados pela Educação. O terreno das emoções é considerado um território que não deve ser pisado na Educação, pois pertence ao foro íntimo, particular ou pessoal e está em frontal oposição ao domínio público, científico e racional. O pensamento lógico e o raciocínio são considerados 'frios ou neutros' e não devem ser influenciados pelas emoções, que são consideradas 'passionais', e que poderiam 'contaminar um resultado científico'.

Atualmente, muitos são os déficits curriculares, por isso a necessidade de enriquecê-los, humanizando-os e buscando o enfoque de um conhecimento mais amplo sobre o ser humano.

Como a aprendizagem é um processo dinâmico, multidimensional e requer uma construção, essa mudança necessita de tempo, pois devem ser tecidas todas as relações possíveis entre a cognição e a afetividade, entre os fenômenos científicos e os do cotidiano, entre o meio externo e o interno. Segundo Sastre e Moreno (2003), a chave para isto ocorrer é a identificação e a busca da solução efetiva para alguns dos conflitos pessoais de cada sujeito, em Educação.

Muitas vezes, não consegue-se identificar a origem dos sentimentos, dificultando a relação com o ambiente e com as pessoas com as quais interage-se. Geralmente, a presença desse problema e a sua solução são mais urgentes do que estar em uma sala de aula, tentando entender uma questão matemática, por exemplo.

Mosquera e Stobäus (2006, p. 130) destacaram que:

A afetividade, expressada pelos sentimentos, reflete as relações das pessoas, e é essencial para a atividade vital no mundo circundante. Pelas modificações dos sentimentos e sua expressão comportamental, podemos analisar a mudança de atitude do ser humano frente às circunstâncias mutáveis ou estáticas de sua vida, em determinados contextos de tempo ou espaço.

Para que os educadores possam compreender melhor sobre o mundo emocional, precisam aprender a avaliar e trabalhar com suas próprias emoções e as emoções de seus alunos e pares. Entende-se que o docente que evita a afetividade, considerando-a como antiprofissional em prol de uma falsa racionalidade, só aumenta as tensões e os conflitos em sala de aula, transformando-a em um lugar inóspito e pouco acolhedor.

Mosquera e Stobäus (2008a, p. 77) destacaram que o docente deve estar educado para a afetividade, tendo em vista que, ao lidar com as diversidades no contexto escolar e precisam ter respeito e empatia para compreensão do outro, e com o próprio inacabamento como condição humana, pois “melhores relações interpessoais pressupõem a busca da saúde pessoal e social, resistir a uma sociedade e um mundo que tenta sempre colocar modelos de retrocesso e imposição”.

Quando as pessoas conscientizam-se de seus sentimentos, tornam-se, dessa forma, mais competentes para a tomada de decisões, tanto de caráter pessoal quanto profissional. Se existe uma inabilidade em reconhecer sentimentos, tende-se, segundo Casassus (2009), a fingi-los, uma vez que os mesmos não possuem significação exata para serem compreendidos. Distanciando-se dos sentimentos e do que suas percepções provocam, cria-se uma apatia em relação ao mundo que o cerca e o influencia, mais ainda quando trata-se de um educador, no campo da Educação, bem como de um cuidador, na área da Saúde, cujas reações são acompanhadas pelo seu alunado/clientes.

Ainda destaca Casassus (2009, p. 206):

[...] a prática docente é uma prática tanto cognitiva como emocional. Como seres humanos, os professores estão sempre sob influência das emoções. Quando dão aula, eles sentem simultaneamente uma mistura de emoções, muitas vezes contraditórias. Por exemplo, estão entusiasmados, aborrecidos, tristes, angustiados e tudo isso ao mesmo tempo.

Saber controlar as reações frente ao que alguém sente não é tarefa fácil para nenhum profissional, ou mesmo pessoalmente. Tentar ter competência de lidar consigo mesmo e com os outros exige um humano racional e emocionalmente

capaz de compreender o sentido a sua própria vivência. Esta é apenas uma das inúmeras competências relacionadas à profissão docente. Um professor, distanciado de seus sentimentos e sonhos, pode tornar-se um sujeito doente, por perder o prazer pelo seu trabalho/alunos/colegas, no cotidiano escolar.

O mesmo autor (p. 88) ensina que as emoções são classificadas de acordo com o campo em que são pesquisadas:

A biologia, a bioquímica e a neurologia dão conta, com maior precisão, dos estados emocionais básicos e da maneira de “encarar”, no sentido de ‘embodiment’, os estados emocionais do corpo. A psicologia, por sua vez, encarregou-se da vivência emocional, da influência das emoções na história pessoal e na formação da personalidade, entre outras grandes áreas temáticas. A sociologia se preocupou, de um lado, com os aspectos das emoções que têm a ver com as relações, tanto entre as pessoas como destas com os ambientes; de outro lado, com os aspectos ligados à socialização e à cultura.

Considera-se ser essencial compreender os conceitos relacionados às emoções, aos sentimentos e à afetividade, pois os mesmos detêm a complexidade das habilidades necessárias para a inteligência emocional.

Damásio (2004) apresenta resultados de pesquisas e conceitos acerca de como a Neurociência compreende os sentimentos e a emoções. O autor afirma que as emoções estão vinculadas aos sentimentos, mas não constituem o mesmo processo. Da perspectiva neurofisiológica, existem algumas regiões cerebrais que estão bastante comprometidas no desencadeamento e formação das emoções, mais no ‘miolo’ do cérebro, como: a amígdala, o prosencéfalo basal, o hipotálamo e certos núcleos do tronco cerebral, que são as mais estudadas até então, e depois o córtex pré-frontal ventromedial, através do que pode-se entender de processo de socialização/tomada de consciência.

O mesmo autor alega que pode-se identificar quatro fases do desencadeamento e da execução das emoções. A primeira fase é a avaliação do estímulo emocionalmente competente, também pode ser chamada *apresentação*, que é percebida pelo córtex pré-frontal ventromedial; a segunda é o *desencadeamento* da emoção, gerado pela amígdala, que é considerada uma importante interface entre os estímulos visuais e auditivos; a terceira fase é a *execução*, realizada pelo prosencéfalo basal, o hipotálamo e os certos núcleos do tronco cerebral, que geralmente respondem de forma química com a produção de hormônios ou neurotransmissores cerebrais, que atuam em regiões do corpo a serem afetadas pelo tipo de emoção produzida; e a quarta e última fase constitui-se

pelo *estado emocional* propriamente dito, que são as consequentes alterações transitórias do corpo e comportamentos específicos.

Damásio também (2004, p. 73) ensina que “o fluxo de conteúdos mentais provoca respostas emocionais, que ocorrem no domínio do corpo ou de seus mapas cerebrais e que eventualmente conduzem aos sentimentos”.

Afirma, ainda, que as emoções vêm antes do que os sentimentos. Segundo o autor (2004, p. 78), “os pensamentos que normalmente causam emoções aparecem na mente, desencadeiam emoções, e estas levam a sentimentos que provocam uma outra série de pensamentos, tematicamente relacionados e que em geral amplificam o estado emocional”. Entende-se, com isso, que os pensamentos estão ‘embebedos’ de emoções que serão expressas por sentimentos, portanto, não existe um pensamento puramente ‘racional’, pois estes são cognitivo-emocionais sempre, visto que não há estado emocional de ‘neutralidade’ em seres humanos.

Em relação aos sentimentos, Damásio (2004, p. 92) coloca que, “um sentimento é uma percepção de um certo estado do corpo, acompanhado pela percepção de pensamentos com certos temas e pela percepção de um certo modo de pensar”.

Com esta visão, entende-se que as emoções e os sentimentos são processos diferentes, mas que estão intimamente associados no organismo, e geram respostas fisiológicas e motoras no corpo que também irão adequar-se aos pensamentos produzidos nesta cascata de reações.

Neste contexto, aprofundando em possibilidade de retorno aos educadores que muito colaboraram nesta Dissertação, através dos dados propiciados, realizou-se uma oficina psicopedagógica de sensibilização para eles, com a temática *Afetividade: autodesenvolvimento e educação*, buscando elencar elementos que demonstrem que o desenvolvimento da afetividade, na Educação, é importante e imprescindível para que as relações em uma escola e a aprendizagem de seus alunos sejam mais significativas e mais humanas, visto que acredita-se que o objetivo maior da Educação é a humanização dos sujeitos, quer sejam professores, alunos ou mesmo direção e funcionários.

Com a Oficina pretendeu-se proporcionar um momento de reflexão e auxílio à construção de conhecimentos acerca da afetividade e de sua importância para o bem-estar docente, para uma Educação mais significativa.

Abriam-se inscrições para 20 professores da escola municipal que participaram como sujeitos desta pesquisa. Foi aproveitado um momento em que a escola realizava um seminário pedagógico anual (25/8/2011), em que os professores participam tanto como oficinairos/palestrantes e ouvintes dos trabalhos dos colegas. Este evento também destina uma parte da programação para alunos e famílias. Obteve-se a inscrição de cinco participantes. No mesmo período aconteceram mais duas oficinas, cada professor escolheu em qual atividade atenderia. Estavam na escola aproximadamente 30 educadores. A oficina teve duas horas de duração.

Acredita-se que o número reduzido de inscritos deveu-se ao fato do 'pré-conceito' acerca do tema, parece que mesmo com a ampla divulgação científica de dados que relacionam cognição e afeto, ainda não alcançaram suficientemente os docentes com estas informações. Havia também uma professora que manifestou interesse em participar e não conseguiu, pois uma das outras oficinas estava relacionada com um projeto coletivo do qual fazia parte. Ela chegou ao final e assistiu parte das discussões de fechamento. Um funcionário da escola que trabalha na coordenação de turno também demonstrou vontade de estar na oficina, mas não podia, pois precisava trabalhar naquele período.

As participantes (todas do gênero feminino) são educadoras que já trabalham há pelo menos dois anos na instituição, e têm um perfil profissional de quem já alia a sua prática docente as questões de afetividade. Na realidade, todas elas conversaram com a pesquisadora antes da oficina, e expuseram sua vontade de participar, disseram como estavam motivadas a conhecer mais sobre a temática.

Primeiramente, iniciou-se a oficina com uma pequena dinâmica, em que utilizaram-se três comprimidos efervescentes e três copos com água. Um comprimido ficou fechado na embalagem e colocado do lado de fora do copo; o outro foi colocado com o invólucro dentro do outro copo; o último comprimido foi retirado do envelope e dissolvido na água do copo. Perguntou-se ao grupo: o que vocês veem? Como podemos relacionar o experimento com as questões que perpassam a escola?

Relacionaram que o comprimido que estava fora do copo poderia ser comparada a atuação de alguns professores e alunos, que não se envolvem com o contexto educativo. 'Estão alheios ao que se passa', todas já tiveram alunos assim, que não conseguiram estimular, embora tivessem feito várias tentativas 'parece que eles não pertenciam àquele mundo', no caso a escola. Também tiveram colegas

professores assim, que estão lá só ‘cumprindo seu horário’, mas, não envolvem-se com os alunos e com a escola como deveriam.

Quanto ao segundo copo, em que o comprimido está dentro, mas lacrado, perceberam que pode-se relacionar com aqueles alunos que até demonstram algum envolvimento com a escola, mas por algum problema não conseguem realmente aprender. Pode ser por uma dificuldade familiar, uma deficiência ou ‘por não enxergar objetivos claros com a escola’. Citam que, muitas vezes, os alunos frequentam a escola por questões legais (estatuto da criança e do adolescente) e financeiras (bolsa-família), sem ter a percepção de que esta Educação pode fazer com que melhorem sua condição pessoal e social. Sentem que tentam mudar este quadro, mas percebem que a realidade em que vivem os deixa com pouca esperança no sistema escolar.

No terceiro copo onde o comprimido se dissolveu na água as professoras viram um “envolvimento ideal” entre, alunos, professores e conhecimento. Gostariam de ter mais alunos participativos e motivados. Se veem como professoras atuantes e que acham seu trabalho importante.

Selecionou-se o artigo Afetividade: manifestação de sentimentos na educação (MOSQUERA e STOBÄUS, 2006), para servir como um provocador e norteador da oficina. Este artigo é bastante rico em contribuições teórico-práticas sobre o tema e revisa elementos essenciais para que educadores possam compreender a afetividade e sua relevância na Educação. O texto foi disponibilizado aos participantes dias antes da oficina acontecer, para que pudessem fazer uma leitura prévia. O material foi providenciado com alguns trechos em destaque, que serviram de base para o início das discussões.

Reviu-se alguns conceitos de sentimentos e emoções e de como eles influenciam o funcionamento cerebral. As professoras ressaltaram que em suas práticas, já percebem isto, e veem que os conflitos que acontecem em aula estão muito ligados a afetividade. Percebem que os alunos têm dificuldade de relacionamento com seus pares e, às vezes, com os educadores, pois não conseguem lidar bem consigo mesmos e com suas próprias emoções, acham que devem ensinar isto também, além de conteúdos. Duas professoras trabalham com os anos iniciais e acreditam que, quanto mais novos os alunos, mais forte deve ser a influência dos sentimentos destes alunos, e do vínculo afetivo que precisam estabelecer para conquistá-los e também na sua relação com suas famílias.

Também relatam que há colegas que têm dificuldade de lidar com seu lado afetivo, por isso têm problemas mais graves com os alunos.

Relataram que, na sua comunidade, há uma certa crença em um falso determinismo genético: 'o pai/irmão/mãe/tia... era assim nessa idade, então não tem o que fazer', quando conversam com as famílias para tentar mediar casos de alunos com problemas de relacionamento. Acham que o social tem um peso bem maior, embora acreditem nas possíveis mudanças, caso sejam desejadas e sentem-se mobilizadoras e incentivadoras destas.

O grupo disse desconhecer o tema da Psicologia Positiva, com exceção de uma professora, que faz terapia com uma psicóloga que usa essa linha como guia. Gostariam de conhecê-la e queriam saber como poderiam usá-la na prática educativa, embora digam que já costumam incentivar seus alunos a usar suas potencialidades de maneira positiva.

Conversou-se também sobre a necessidade de aprender a conviver, que é um dos pilares da Educação, para Delors (apud MOSQUERA e STOBÄUS, 2006), e concordam e acham que a falta deste aprendizado esse é um dos principais problemas na escola. Destacam que a escola é muito grande, funciona em três turnos e tem aproximadamente 1300 alunos, o que deixa bastante difícil regular e gerenciar todo este conjunto.

Destacou-se e discutiu-se sobre o seguinte trecho do artigo: "nem a escola é responsável por todos os males que afligem a sociedade, nem ela constitui a tábua de salvação, que nos possa livrar de todos eles" (MOSQUERA e STOBÄUS, 2006, p. 130). Todas concordaram e disseram que, às vezes, desmotivam-se frente a problemas sociais que os alunos trazem e não conseguem solucionar. Salientam que faltam muitas estruturas de saúde e assistência social, que deveriam agir junto com a escola para que tivessem como oferecer melhores ajudas aos alunos e suas famílias.

Posteriormente, as participantes, de forma individual através da resolução de situações-problema, buscaram relacionar as considerações do artigo com sua própria prática no cotidiano escolar.

Com isso, pretendeu-se que as docentes reconhecessem que muitos dos casos considerados difíceis em relação aos seus alunos, e às famílias deles, podem ser solucionados através de práticas que perpassem a afetividade como elemento-

chave, ao possibilitar melhores reconhecimentos e resoluções de conflitos e problemas.

Na etapa final reuniu-se o grupo todo novamente, para trabalhar coletivamente as conclusões produzidas individualmente. Cada participante leu para o grupo a situação-problema recebida e relatou de que modo pensou em dirimi-la ou resolvê-la. O material disponibilizado, ao acaso, continha o que segue:

- 1) Há um aluno que constantemente interrompe a aula, com brincadeiras inadequadas e falas que atrapalham o andamento regular das aulas. Os professores sempre chamam a atenção desse aluno, quando ele faz o que é considerado inapropriado para o momento. Ainda assim, não se percebeu nenhum progresso nem na atitude e nem na aprendizagem do adolescente. Como poderíamos tentar resolver esta situação utilizando a afetividade?

A professora sugeriu que tentassem uma abordagem individual e/ou em pequenos grupos, a fim de pesquisar, conhecer e interagir melhor, de uma forma diferenciada, visando estabelecer um vínculo e descobrir aspectos positivos que poderiam ser ressaltados no dia-a-dia de sala de aula. Geralmente, atitudes inadequadas e mau-comportamento mascaram grandes dificuldades. Ela trabalhou vários anos no Laboratório de Aprendizagem, em que são atendidos alunos com dificuldades de aprendizagem, portanto já está acostumada a lidar com desbloqueios, em que os estudantes precisam ter momentos para abrir-se e interagir melhor em aula.

- 2) Existe uma aluna que raramente participa da aula. Sempre quieta e pouco se relaciona com colegas e professores. Parece pouco motivada e enturmada, não realiza a maioria das tarefas propostas. Como poderíamos convencer esta aluna a se envolver mais com as aulas de forma positiva?

A educadora sugere uma aproximação com a aluna, perguntando sobre seus gostos, preferências e interesses, para entender melhor a aluna. Chamar a estudante para conversar a parte de turma, até para não constrangê-la, saber se ela está passando por algum tipo de dificuldade ou problema, tentar conhecer sua rotina fora da escola. Também buscaria um motivo para elogiá-la diante dos colegas, buscando valorizá-la positivamente. Esta professora trabalha com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e demonstra ter bastante interesse em seus alunos e como buscar soluções para eles e suas famílias.

- 3) Você é o(a) professor(a) conselheiro de uma turma. Os alunos solicitam uma reunião para falar de uma situação que os está incomodando. Eles se queixam da professora de matemática, pois esta faz ameaças a eles, também a acusam de tê-los chamado de burros! Os alunos argumentam que tem bom relacionamento com todos os outros professores. Eles pedem que o conselheiro fale com esta professora para resolver a situação.

Primeiramente, esta professora tentaria descobrir mais detalhes sobre o relacionamento entre a turma e a professora 'acusada', tentando compreender os dois lados, questionando-os sobre seu comportamento com ela (provocadores, bagunceiros, calmos...). Neste sentido, tentando demonstrar que as relações são mútuas, há sempre uma troca. Durante a conversa destacaria que as pessoas são diferentes e deve-se respeitar a todos apesar das diferenças. Também conversaria com a professora em questão, para marcar um encontro entre a turma e ela para estabelecer combinações. Evitaria contar o episódio a outros docentes para não haver fofoca entre colegas. Caso não resolvesse passaria a situação ao setor responsável da escola. Ela trabalha com os Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e sempre busca trabalhar coletivamente com professores e alunos, ela também costuma atender as famílias.

- 4) Uma família é chamada na escola para que fique ciente de certas atitudes de sua filha. A adolescente costuma 'matar' aula e fugir da escola pelo muro. Ainda não sabemos aonde a menina vai e nem com quem... Mas a família precisa ser informada e avisada de forma a melhor solucionar esta questão. A mãe parece ser uma pessoa rude que diz que vai bater na aluna.

A docente sugere que seja explicado à mãe que a agressividade não resolve o problema, inclusive poderia piorar a situação. Tentaria abrir o diálogo entre mãe e filha. Esta professora trabalha na biblioteca, desenvolvendo um trabalho que envolve literatura e arte, trabalhando com a sensibilidade dos estudantes.

- 5) Segue um diálogo entre uma professora e um diretor (EDNIR et al., 2006, p. 23).

Prof.^a: Quem foi que inventou essa reunião ridícula no sábado?

Diretor. *A administração central. Portanto se quiser reclamar, já sabe onde ir.*

Prof.^a: Mais uma decisão arbitrária desses burocratas, e a gente, como sempre, tem de aguentar.

Diretor: Passei o comunicado com o recorte do Diário Oficial no mês passado. Você teve todo o tempo do mundo para se programar.

Prof.^a: Pois é. Se eu for ler tudo o que me mandam, não vou ter tempo de ensinar.

Diretor: Vamos lá, reconheça de uma vez: você está adorando ter mais um motivo para reclamar.

Como poderíamos reescrever a mesma situação de outra forma?

Esta professora analisou o diálogo expondo algumas reflexões. Ela entendeu que ambos não acreditam em seu trabalho, escondem-se atrás de uma 'instância superior', terceirizando a responsabilidade. A reação violenta traz sofrimento e dificulta a resolução do problema. Se a reunião é ridícula a professora deveria expor o seu lado humano, pessoal, emocional e físico que precisa ser preservado, até para que seja uma profissional melhor. A professora e o diretor deveriam trabalhar juntos e, se necessário, se manifestar contrários a arbitrariedades vindas de uma administração central. A professora que analisou esta situação já esteve em cargo de direção de escola, talvez, até já tenha passado por situação semelhante. Atualmente, participa da gestão da escola, demonstrando habilidade ao lidar com os diversos episódios do contexto escolar.

O grupo reconheceu que todos os casos saíram do seu cotidiano escolar, e que, certamente, já passaram por tudo isso. Destacaram também, que existem diversas maneiras de lidar e encarar os acontecimentos, podendo ter resultados diferentes, dependendo de como se encaminham.

As participantes receberam uma ficha contendo algumas perguntas para que pudessem avaliar a oficina e indicar o significado que atribuíram as atividades realizadas.

Julgaram que os conteúdos e assuntos tratados foram de grande interesse. As estratégias e o material de apoio foram apreciados como bastante úteis. Consideraram que a oficina contribuiu positivamente para sua prática docente, tanto no sentido de trazer novos conhecimentos sobre afetividade, emoções e sentimentos, quanto para revisar suas práticas e metodologias.

Os aspectos considerados mais relevantes ou úteis foram os pressupostos teóricos apresentados, a relação do trabalho docente com o afeto e a autorreflexão, na percepção de si como pessoa e como profissional.

Sugeriram que a oficina deveria ser realizada também com os outros grupos na escola, pois acham importante que esta temática seja discutida, estudada e utilizada de forma mais concreta e aplicada por todos da escola.

Avalia-se como bastante positiva a prática vivenciada com esta oficina. As professoras participaram ativamente desta experiência, enriquecendo este momento com suas contribuições, dúvidas e reflexões.

Concorda-se com o grupo que seria importante disseminar estes estudos nas formações em serviço da escola, de maneira mais ampla. Entende-se que a compreensão da afetividade pode levar a uma educação mais positiva, mobilizando educadores e educandos a experimentar sucesso e bem-estar.

5 AUTOCONCEITO, AUTOIMAGEM, AUTOESTIMA E AUTORREALIZAÇÃO NA DOCÊNCIA

As escolas, além de servirem de locais de aprendizagem de conteúdos e habilidades cognitivas, também são espaços de atitudes, através da socialização e de construção de subjetividades, tanto para docentes quanto para discentes. Concebendo-se a Educação como um processo que acontece ao longo de todo o desenvolvimento humano, tem-se, portanto, aí a necessidade de o professor, a partir do conhecimento de si (autoconhecimento), encaminhar suas ações para a sua autorrealização, através de estratégias e desempenhos tanto pessoais como profissionais.

Mosquera e Stobäus (2008b) explicam que é muito importante o entendimento da afetividade e da subjetividade, para o bom desenvolvimento cognitivo, pois eles estão intrinsecamente conectados. Para compreender melhor esta caminhada para a autorrealização, impõe-se conhecer e entender as relações de uma terminologia específica para este estudo.

Oriundas dos estudos de William James, já em 1890, conforme Goñi e Fernández (2009, p. 24), iniciaram-se as pesquisas de autoconceito, autoimagem e autoestima, a partir de suas concepções sobre a diferença entre o eu (sujeito) e o mim (objeto), ambos componentes do *self*, tanto que as pesquisadoras esclarecem que, “o eu-sujeito é o conhecedor, o agente ativo responsável pela construção do mim-objeto, portanto, um *self* subjetivo, enquanto que o mim-objeto é um *self* criado pelo eu-sujeito e que inclui o conhecimento de nós mesmos”.

As mesmas autoras também destacam que, segundo James, o mim pode se dividir em três: o *self* material (aspectos corporais e objetos materiais que nos pertencem), o *self* social (papéis sociais e relações) e o *self* espiritual (pensamentos e sentimentos). Ainda esclarecem que há uma hierarquia entre os *selfs*, na qual o *self* espiritual seria o que estaria no topo, o social na posição intermediária e o material na base. Estes conceitos seriam os precursores do estudo do autoconceito.

Outros autores como Cooley, Mead, Burns e Rogers, citados por Goñi e Fernández (2009), são elencados como importantes nas pesquisas de autoconceito. Elaborou-se uma tabela-resumo, com as principais contribuições de cada autor.

AUTOR:	CONTRIBUIÇÃO:
Cooley (1902)	Acrescentou a ideia de <i>self-reflexo</i> , a partir da noção dos outros servindo como espelho social.
Mead (1943)	O conceito que uma pessoa faz do seu <i>self</i> ocorre na interação com os outros. Também envolve os múltiplos papéis que a pessoa desempenha.
Burns (1979)	O autoconceito como fundamental para o bem-estar e estabilidade do sujeito.
Rogers (1951)	A autoimagem se desenvolve na interação social.

Há a necessidade de se esclarecer alguns termos aqui utilizados. Ao exporem as diferenças entre autoconceito e autoestima, dizem Goñi e Fernández (2009, p. 28):

[...] o autoconceito faz referência a ideia que cada pessoa tem de si mesma, enquanto que a autoestima alude ao apreço (estima, amor) que cada qual sente por si mesmo; o primeiro termo faz referência a dimensão cognitiva ou perceptiva e o segundo a vertente avaliativa ou afetiva.

Neste sentido, percebe-se que estes termos estão correlacionados entre si, e também com o termo autoimagem, que, segundo Mosquera e Stobäus (2008b, p. 116), serve como base para a autoestima, visto que “reside no conhecimento individual de si mesmo e no desenvolvimento das próprias potencialidades, na percepção dos sentimentos, atitudes e ideias que se referem a dinâmica pessoal”.

Os pesquisadores dizem que a autoestima é um dos principais construtos da personalidade, que está calcada na imagem que a pessoa tem de si, que é construída numa dialética de como os outros a veem e como se recebe, aceitando ou rejeitando estas informações.

Goñi e Fernández (2009) trazem que William James tratou o autoconceito como o resultado entre a divisão do eu-percebido e do eu-ideal, ou seja, aquilo que entendo que sou e o que eu gostaria de ser ou atingir. Acrescentam ainda, que as experiências de êxito e fracasso também ajudam a compor o autoconceito, da mesma forma como a pessoa as interpreta. A aprovação ou desaprovação dos outros afetam a imagem que faço de mim, embora não seja determinante.

As autoras colocam que a heteroestima (estima/apreciação dos demais) serve como base para a autoestima, primeiramente vinda dos pais, depois dos outros familiares, dos professores e do círculo de amizades, a partir disso se constrói um marco interpretativo próprio, ao longo do desenvolvimento, que permite que a autoestima não se modifique a cada opinião alheia.

Existe também uma relação entre a autoestima e a autorrealização, e as pesquisadoras elencam que esta vontade de buscar a melhora pessoal é maior

naquelas pessoas que têm uma elevada autoestima, visto que ela percebe-se como eficiente e valiosa.

Maslow (1991, p. 32) define a autorrealização como “o desejo da pessoa pela auto-satisfação, a tendência que ela tem de tornar real aquilo que tem em potencial”. Ele a coloca no topo da hierarquia das necessidades, visto que, para chegar-se a uma autorrealização, as outras necessidades devem, pelo menos em parte, estarem satisfeitas. O autor acrescenta que as pessoas autorrealizadas são “[...] felizes, serenas, sem culpa, que se autoaceitam e estão em paz consigo mesmas [...]” (p. 179).

Mosquera e Stobäus (2008b, p. 116) expõem que os construtos autoimagem e autoestima buscam responder às seguintes questões: “quem sou eu?, que se espera de mim?, que qualidades/defeitos realmente possuo? Como posso me tornar válido e especialmente merecedor de afeto?”.

Polaino Lorente, esclarecem Santos, Antunes e Bernardi (2008, p. 49), diz que o autoconceito vai sendo formado ao longo da vida e influencia na “aquisição e manutenção de uma autoestima positiva, essa indispensável ao desenvolvimento psicológico”. Santos et al. (2008, p. 49) também elucidam que a autoimagem e a autoestima podem não refletir o ser real, mas uma percepção social cada qual faz de si, e que “as vivências sociais determinam a construção do *ser humano* em cada pessoa”.

Dependendo de como o professor enxerga-se, ele avalia as experiências pessoais e profissionais e percebe seu contexto educativo, podendo ter perspectivas positivas ou negativas acerca de si mesmo e de seu trabalho. Santos et al. (2008, p. 46) indicam que, no processo de autoconhecimento, os professores devem ter, “consciência de suas características, que por sua vez, lhes ressaltam o autoconceito (AC), resultado de uma auto-estima (AE) e uma auto-imagem (AI), bem estruturadas”. Então, sendo consciente de suas possibilidades, limites e idiossincrasias, este mesmo educador pode direcionar melhor seus objetivos e planos.

Segundo Axpe, Goñi e Zulaika (2009) pode-se relacionar autoconceito e educação, na perspectiva que o equilíbrio socioafetivo dos estudantes, calcado em uma autoimagem e autoestima ajustadas e positivas, deveria ser alcançado na escola. Os autores explicam que um professor que tenha um autoconceito equilibrado e positivo, provavelmente poderá ser um profissional melhor em sua

ação pedagógica. Em contrapartida, aquele educador que não confia muito em si, ou sente frustração, dificilmente poderá suscitar motivação, confiança ou otimismo nos seus alunos.

Os pesquisadores elencam algumas sugestões de ações em nível direto e indireto, que podem ser usadas pelos professores, a fim de promover, na esfera educativa, o desenvolvimento do autoconceito. Seguem-se alguns exemplos.

- Estratégias indiretas (ligadas a conduta docente): atitudes positivas estabelecendo um bom clima em aula; estímulo a participação e exposição de ideias; coerência entre discurso e conduta; confiança e expectativas positivas sobre os estudantes; e clarificação de limites e regras de convivência.
- Estratégias diretas (ações pedagógicas): proporcionar experiências exitosas aos estudantes, focando-se naquilo que ele pode atingir e ser bem-sucedido; fomentar a participação de todos nas atividades; estímulo a construção da autonomia; dar vazão a criatividade dos educandos; dar uma retroalimentação realista, salientando os aspectos positivos e quando acontecerem falhas ter cuidado nas explicações; e aliar-se as famílias para um trabalho responsável.

Nesta direção, percebe-se o quão importantes são as relações interpessoais na escola, tendo em vista que os estudantes estão em diferentes fases do desenvolvimento. Embora já tragam parte de sua subjetividade e personalidade, estão construindo conceitos acerca de si e dos outros, direcionando e avaliando suas experiências, que, se forem positivas, podem contribuir de forma a melhorar seu autoconceito, autoimagem, autoestima e a vontade de autorrealizar-se visualizando metas, sonhos e objetivos de sucesso para suas vidas.

Nesta construção, os docentes devem cumprir um papel fundamental, pois podem ser pessoas significativas para o crescimento psicológico dos seus alunos, principalmente se estes forem oriundos de classes populares, tendo carências de modelos positivos.

Portanto, é importante que o professor tenha um bom autoconceito para que, sendo melhor conhecedor de si mesmo, possa tentar ajudar seus educandos neste processo, de modo positivo.

6 PROCEDIMENTOS

Submeteu-se o projeto de pesquisa à Comissão Científica da FACED/PUCRS, que emitiu seu parecer (Anexo A), depois aos Comitês de Ética em Pesquisa da PUCRS e da Secretaria Municipal da Saúde de Porto Alegre (SMS), o qual foi aprovado por ambos (Anexos B e C), em setembro de 2010, com o respectivo carimbo no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo D), que foi assinado pelos partícipes. Cinquenta professores do ensino fundamental foram convidados a aderir ao estudo sobre saúde e bem-estar docente.

Para tanto, expôs-se alguns elementos gerais da investigação e como seria importante responder aos seguintes questionários de pesquisa: autoimagem e autoestima, adaptado por Stobäus em 1983 (Anexo E) do original de Steglich (1978), cedido para este estudo, autorrealização, baseado em Maslow, adaptado por Mosquera, Stobäus e traduzido por Folberg em 1983 (Anexo F), cedidos pelos pesquisadores para este estudo, e indicadores de mal/bem-estar docente, cedido por Saul Neves de Jesus (1996) para este estudo (Anexo G), e o Roteiro de Entrevista da Pesquisa Mal/Bem-estar na Docência (Anexo H), cedido por Stobäus e Mosquera (2009) para este estudo.

Efetivamente colaboraram com a pesquisa trinta educadores, correspondendo a 60% de adesão do total, já descontando-se alguns instrumentos que foram preenchidos de maneira incorreta e precisaram ser descartados.

Os questionários foram disponibilizados individualmente e foi deixada na escola uma caixa fechada para que se depositassem nela os materiais preenchidos, que seriam recolhidos posteriormente, até o mês de dezembro de 2010. Desta forma, não houve como relacionar cada professor com algum dos questionários preenchidos, garantindo o anonimato.

Os instrumentos foram distribuídos no mês de outubro de 2010, no início do último trimestre letivo, pois verificou-se que ainda era um período em que as pessoas demonstraram maior disponibilidade para tomar parte na pesquisa.

Convém salientar que as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com cinco professores, e aconteceram entre agosto e outubro de 2011.

Incluiu-se também dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Saúde de Porto Alegre, mais especificamente pelo setor de Gerência de Saúde do Servidor

Municipal (GSSM). Estes referem-se às licenças para tratamento de saúde (LTS), solicitadas pelos professores da escola no período de janeiro a junho de 2010.

Ainda teve-se acesso a dados gerais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME), também correspondentes às LTS nos anos de 1998 e 2008, que já haviam sido solicitadas em 2009, compondo parte do trabalho de conclusão do curso de Especialização em Gestão da Educação: Supervisão Escolar, Orientação Educativa e Administração Escolar, da PUCRS.

6.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo deste estudo é detectar e analisar as condições de mal-estar e bem-estar de professores de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, através de respostas em questionários, realização de entrevistas e informações das licenças para tratamento de saúde, para propor mudanças e auxílios a eles e suas instituições.

6.1.1 Objetivos específicos

Os objetivos específicos desta investigação são os elencados abaixo:

- Detectar os níveis de licenças para tratamento de saúde de docentes em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
- Avaliar os níveis de autoimagem, autoestima e autorrealização de docentes em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
- Examinar os níveis de mal/bem-estar de docentes em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
- Propor elementos para redução de mal-estar e melhoria do bem-estar e saúde dos docentes.

6.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Necessita-se para fazer uma apreciação da saúde dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME), primeiramente, situar a realidade das escolas. Os níveis de ensino oferecidos são: a educação infantil (0 a 6 anos); o ensino fundamental estruturado em três Ciclos de Formação, tendo cada Ciclo

duração de três anos: o I Ciclo dos 6 aos 8 anos e 11 meses, o II Ciclo dos 9 anos aos 11 anos e 11 meses, e o III Ciclo dos 12 aos 14 anos e 11 meses; a Educação de Jovens e Adultos (EJA) organizada em três totalidades de conhecimento iniciais (letramento) e três totalidades finais (estudos por área); o ensino médio (regular e técnico); e a educação especial, onde são oferecidas vagas para estudantes com necessidades educativas especiais, tendo os ciclos de formação sido adaptados a estes educandos: o I Ciclo dos 6 aos 10 anos, o II Ciclo dos 10 anos aos 15, e o III Ciclo dos 15 aos 21 anos.

A RME é composta por 92 escolas, 56671 educandos e 3896 educadores (SMED, 2009). As escolas localizam-se, em sua maioria, em zonas periféricas de Porto Alegre, tendo como público-alvo educandos pertencentes à classe trabalhadora de baixa renda.

A Escola Cidadã entende que o currículo, cerne da educação escolar, é um fenômeno histórico, resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressa a organização de saberes vinculados à construção de sujeitos sociais.

Neste contexto, no Congresso Constituinte Escolar (1994), o princípio da Reestruturação Curricular ficou expresso a partir da elaboração coletiva e da aprovação da seguinte ideia (SMED, 1995, princípio 39):

O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógica dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar, tanto do(a) professor(a), do(a) aluno(a), quanto do(a) pai/mãe e do(a) funcionário(a), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela “curiosidade científica”, de forma dinâmica, criativa, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, prazerosa, desafiadora, original e lúdica [...].

Estes pressupostos norteiam o trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas da RME. Ainda assim, não há um olhar mais atento aos docentes, como se somente os princípios democráticos e participativos pudessem garantir um ambiente saudável que proporcionassem bem-estar e sucesso aos educadores.

A partir do contato direto com esta realidade, por se atuar profissionalmente nesta Rede, percebeu-se uma situação onde há um número muito elevado de docentes que entram em licença para tratamento de saúde. Esta circunstância não é exclusiva da RME, mas é um fenômeno mundial, sendo que a profissão de professor é uma das que gera afastamentos para tratamento de saúde, para Esteve (1999).

A escola pesquisada localiza-se em um bairro periférico da cidade de Porto Alegre, funciona nos três turnos, atendendo aproximadamente 1300 alunos, tinha um corpo docente de 96 professores em 2010.

A escola é considerada uma escola 'boa', tem um IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 4,4, que é considerado dentro da média nacional. O bairro tem altos índices de criminalidade, embora a escola esteja neste contexto, as situações de violência não ocorrem dentro da escola e não existem ameaças de alunos ou suas famílias aos professores, podendo existir entre eles. De certa forma, pode-se inferir que a escola seja respeitada e considerada como uma instituição importante para esta comunidade.

No que diz respeito à própria RME, a escola tem um histórico positivo, visto que educadores que vêm de outras instituições relatam que gostam da escola e dos alunos, percebendo o contexto como sendo de boa convivência.

Os docentes têm entre 28 e 64 anos de idade, com uma idade média de 48 anos. Eles têm, em média 16 anos de ingresso na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, e em média 12 anos de atuação na escola.

6.3 METODOLOGIA

A pesquisa é quanti-qualitativa, aproximando-se de uma pesquisa tipo levantamento, em que foi escolhida intencionalmente uma escola da RME para servir como espaço de pesquisa.

O grupo de noventa e seis professores foi acompanhado durante seis meses (1º semestre de 2010), em relação aos afastamentos para tratamento de saúde, através de dados recebidos na Secretaria Municipal de Saúde (SMS), com contatos na Gerência de Saúde do Trabalhador, que forneceu dados anônimos sobre o tempo de afastamento e suas causas.

Fez-se contato com a Direção da escola, que permitiu realizar a segunda parte da pesquisa, em que aplicou-se questionários de autoimagem e autoestima, de autorrealização e de indicadores de bem/mal-estar docente, para a 30 docentes da escola. Ofereceu-se a participação a 50 professores. Análise dos resultados quantitativos foi realizada com Estatística Descritiva.

Na parte qualitativa, buscando mais dados para complementar a Dissertação, entrevistou-se cinco destes professores, escolhidos de acordo com o nível de ensino

em que trabalham, buscando-se atingir os diversos segmentos da escola: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, orientação escolar e direção/gestão. Além disso, utilizou-se, como critério de seleção, a disposição e o interesse destes profissionais de participar da pesquisa e seu envolvimento com as questões da escola.

As entrevistas duraram em média uma hora, foram gravadas, transcritas e reapresentadas à pessoa, de modo que pudesse corrigir suas respostas (uma triangulação com o mesmo sujeito). Os itens da entrevista levaram em conta a análise parcial dos dados quantitativos encontrados.

Como já salientou-se, os instrumentos utilizados foram gentilmente cedidos pelos pesquisadores que criaram e validaram os mesmos: Jesus, Mosquera e Stobäus, inclusive o Roteiro de Entrevista.

Conforme Mosquera e Stobäus (2001, p. 28) relataram em seu artigo sobre o mal-estar na docência universitária, “as entrevistas foram realizadas para constatar as situações que vivenciam os professores na sua vida profissional com reflexo em sua vida pessoal”. Os resultados da categorização das entrevistas serviram de subsídio para buscar soluções, juntamente com estes docentes na escola, após a explanação dos resultados da pesquisa, com o intuito de auxiliar a superar condições de mal-estar, para situações de bem-estar, satisfação e autorrealização.

A parte qualitativa realizada com as entrevistas foi submetida à Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2010), em suas etapas de pré-análise; categorização dos dados obtidos; e análise, interpretação e inferência.

Uma das maneiras encontradas, segundo a literatura consultada, para melhor gerenciamento do estresse em professores foi a do Curso de formação para prevenção do mal-estar, realizado por Jesus (2007), que relata que em seu curso, que acontece em dez sessões, alguns indicadores foram avaliados para comparar os resultados na fase inicial e final. Na pesquisa constatou-se que houve uma diminuição expressiva do estresse profissional, das crenças irracionais e um aumento da motivação e da percepção subjetiva de bem-estar profissional.

Após o término do estudo, como contrapartida pela participação voluntária do grupo de docentes, foi proposto para a escola que se fizesse uma ‘pequena formação’, semelhante ao modelo citado, com seus docentes, no intuito de poder também “contribuir para o desenvolvimento, aprendizagem, realização e bem-estar

dos professores”, como bem colocava Jesus (2007, p. 58), com uma Oficina Psicopedagógica.

A Oficina Psicopedagógica de Sensibilização foi realizada após consulta aos participantes e análise inicial dos resultados dos instrumentos aplicados, sob o título de *Afetividade: autodesenvolvimento e educação*, já descrita no capítulo 4.

Pensa-se que esta modalidade de Educação Continuada pode instrumentalizar os docentes a melhor lidar com as questões de estresse, melhorar suas interpretações de vivências positivas e melhorar suas relações interpessoais no cotidiano escolar, buscando, assim, melhorar suas perspectivas pessoais e profissionais.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentar-se-á os resultados da aplicação dos instrumentos escolhidos para a identificação das situações de mal/bem-estar dos professores, na escola pesquisada.

7.1 DADOS DA PERÍCIA MÉDICA

Para iniciar-se a compreensão da saúde dos docentes da escola estudada foi preciso analisar as informações fornecidas pela Gerência de Saúde do Servidor Municipal (GSSM), que pertence a Secretaria Municipal da Saúde de Porto Alegre (SMS).

Antes da apresentação dos números, são necessários alguns esclarecimentos em relação à terminologia utilizada:

- **Perícia médica:** é a avaliação necessária para conceder ou não licença para tratamento de saúde, delimitação de tarefa ou aposentadoria por invalidez. Quem a executa é um médico perito servidor público municipal, pelo qual são avaliadas as condições de saúde do trabalhador, mediante atestado médico (não fornecido pelo perito) e exames que sejam pertinentes ao diagnóstico da doença que originou o afastamento. Na Prefeitura de Porto Alegre as avaliações são feitas pela GSSM/SMS.
- **Licença para Tratamento de Saúde (LTS):** incapacidade temporária para o trabalho, concedida pela perícia médica, por intermédio de um atestado fornecido pelo médico do servidor solicitante.
- **Delimitação de tarefa:** é uma condição quando o servidor é realocado a exercer uma função diferente da sua. Pode trabalhar em outro cargo, decisão avaliada pela perícia médica, podendo ser temporária ou permanente, dependendo de sua causa (doença ou acidente).

A tabela elaborada visa mostrar a relação mês, número de professores em Licença para Tratamento de Saúde (LTS) e dias de afastamento.

TABELA 1 – Número de afastamentos por mês por LTS

MÊS	Nº DE PESSOAS	DIAS
JANEIRO	5	79
FEVEREIRO	3	14
MARÇO	8	64
ABRIL	14	117
MAIO	14	171
JUNHO	15	119
TOTAL	34	564

Verifica-se que, de um grupo de 96 professores, 34 estiveram em LTS, no primeiro semestre de 2010, perfazendo 35,4% deste coletivo, o que pode ser considerado como alto, visto que, em entrevista informal na GSSM, foi dito que até 8% é considerado normal. Observando-se estes dados por mês, verifica-se que, em junho, ocorreram mais afastamentos, perfazendo 15,62% do total que docentes estiveram em LTS.

Em contrapartida, o mês de fevereiro teve o percentual mais baixo, 3,12%, ressaltando-se este período como sendo de recesso escolar, mas alguns professores que estão em delimitação de tarefa acabam solicitando LTS. Nesta escola existem três professores na condição de delimitados de modo permanente, exercendo funções alheias à sala de aula, em razão do tipo de delimitação.

Esteve (1999) um dos principais e mais importantes pesquisadores na área da saúde docente, em seu estudo em Málaga/Espanha encontrou que entre 1982-1983, 6,55% dos docentes solicitou licença. Em publicações mais recentes do mesmo autor, há o relato de que este número aumentou para 21,31% em professores primários, e nos professores secundários a diferença é mais baixa passou de 5,36% para 9,53% (ESTEVE, 2005).

Recebeu-se as informações da GSSM acerca das LTS e suas causas, utilizando-se o Código Internacional das Doenças (CID-10, 2008) e organizou-se uma tabela para apresentar estes dados.

Chama a atenção o tempo de afastamento nos transtornos mentais e comportamentais, já que este grupo gerou 57,26% dos dias totais de afastamentos, e 12,5% dos professores da escola foi enquadrado em LTS com esta categoria de doença. Pode-se exemplificar como diagnóstico mais freqüente a depressão.

Em segundo lugar, aparecem as licenças concedidas por convalescença após cirurgia (na tabela 2 está como capítulo XXI), resultando em 12,58% dos dias de afastamentos, com 4,16% de solicitantes. Pelos dados recebidos não há como saber o tipo de cirurgia.

TABELA 2 – Grupos de CID em relação ao número de professores e dias de afastamento

GRUPOS DE CID:	Nº de pessoas:	Nº de dias:
Cap. V: F, Transtornos mentais e comportamentais	12	323
Cap. VI: G, Doenças do sistema nervoso	1	2
Cap. VIII: H, Doenças do ouvido e apófise mastóide	2	15
Cap. IX: I, Doenças do aparelho circulatório	2	19
Cap. X: J, Doenças do aparelho respiratório	4	18
Cap. XI: K, Doenças do sistema digestivo	6	14
Cap. XII: L, Doenças da pele e do tecido subcutâneo	1	10
Cap. XIII: M, Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo	5	56
Cap. XIV: N, Doenças do aparelho geniturinário	2	15
Cap. XV: O, Gravidez, parto e puerpério	1	15
Cap. XVIII: R, Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório, não classificados em outra parte.	1	6
Cap. XXI: Z, Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde.	4	71

Em terceiro lugar de LTS concedidas, estão as doenças do sistema osteomuscular e tecido conjuntivo, implicando em 9,92% do total de dias de afastamento e envolvendo 5,2% do total de docentes da escola, os problemas em diferentes partes da coluna são as mais comuns.

Segundo Esteve (2005), os diagnósticos que mais produzem dias de trabalho perdidos em licenças são: 1º. traumatológicos (ex. tornozelo torcido), 2º. otorrinolaringológicos (ex. laringite) e 3º. psiquiátricos (ex. depressões).

Buscando-se outros estudos nesta temática encontrou-se o de Gasparini et al. (2005), realizado com professores em Minas Gerais, a partir de informações da perícia médica da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. As pesquisadoras verificaram que 15,3% dos afastamentos docentes correspondia a transtornos mentais e comportamentais; em segundo lugar, com 12,2% as doenças do aparelho respiratório e, na terceira posição as doenças do sistema osteomuscular e tecido conjuntivo representando 11,5% das LTS.

Outra pesquisa, de Siqueira e Ferreira (2003), realizada em Florianópolis, com 150 professoras de séries iniciais, constatou que as principais causas das licenças são (em ordem decrescente): doenças do aparelho respiratório, problemas do aparelho locomotor e problemas psicológicos e/ou psiquiátricos.

Percebe-se que os resultados estão convergindo com os dados apresentados nesta pesquisa, levando a crer que a situação de saúde docente não muda muito quando contrastada a outros estados brasileiros.

Ainda pode-se ressaltar que a média de duração das LTS é de 8,54 dias, visto que os 34 professores requereram um total de 66 pedidos (várias pessoas solicitaram mais de uma LTS), gerando 564 dias de afastamento total. Também verificou-se que a LTS mais longa ocasionou 76 dias de baixa, iniciando em março e terminando em final de maio de 2010.

Esteve (2005) comenta que a média de licenças em seu estudo mudou do início de 41 dias para 26,4 no final. Ele acredita que a inspeção médica tenha tornado-se mais rígida na avaliação ao longo do tempo.

Convém destacar que também teve-se acesso a alguns dados da Secretaria Municipal de Educação (SMED), referentes aos docentes. Foi enviada uma carta de apresentação da PUCRS, à época do curso de Especialização em Gestão da Educação: Supervisão Escolar, Orientação Educativa e Administração Escolar, em 2009, cientificando a SMED da matrícula da autora. A Secretária de Educação, Prof^a. Cleci Jurach (Gestão 2009-2012) foi favorável à pesquisa, autorizando o setor de Gestão de Pessoas a ceder as informações solicitadas.

Os dados solicitados foram os seguintes:

- O número total de professores atuando na RME em 1998 e em 2008; e
- O número total de licenças para tratamento de saúde dos professores da RME em 1998 e em 2008;

Serão utilizadas as siglas na tabela abaixo, na qual estão as informações recebidas da SMED.

TABELA 3 – Número de docentes da RME e número de LTS em 1998 e 2008

Rede Municipal de Ensino/PoA	Ano de 1998	Ano de 2008
Total de professores	3.221	3.877
Total de LTS de professores	3.353	5.163

Os dados referentes aos professores na ativa são menores, por falta de precisão dos mesmos, pois não há como relacioná-los com o total de professores que estiveram em LTS a cada ano, portanto não há como dimensionar precisamente o número de afastamentos de cada profissional.

Entre os anos de 1998 e 2008 houve um aumento de 16,93% no número de professores servidores da RME. Em comparação, neste mesmo período houve um crescimento de 35,06% no número de afastamentos para tratamento de saúde.

Através dos índices analisados, pode-se afirmar que, por exemplo, o percentual de professores em LTS teve um aumento progressivo nos últimos 10 anos, maior do que o incremento de professores que ingressaram na Rede neste mesmo período, denotando uma deterioração das condições de saúde docente.

Pode-se inferir que a realidade da RME e da escola estudada não diferem muito da situação mundial da (falta de) saúde docente. Concorda-se com Esteve (2005) quando indica que os professores que tem LTS prolongadas deveriam ter um atendimento diferenciado no setor de saúde, um tipo de reabilitação posterior as licenças.

O pesquisador também indica a reclassificação de professores para atividades não docentes em casos de doenças mais graves. Neste caso na RME já tem este tipo de indicação para as situações de delimitação de tarefa.

Pensa-se que, no contexto pesquisado, poderiam ocorrer ações integradas entre a GSSM e as escolas, com a coordenação conjunta por parte da SMED, para melhor acolhimento dos docentes que tem problemas que podem se tornar crônicos. O autor também destaca que o professor que volta de uma licença prolongada por motivos psiquiátricos ou vocais, por exemplo, e retorna a mesma situação de trabalho, provavelmente terá, em breve, as mesmas dificuldades e irá se ausentar novamente, ou seja, o ciclo de doenças continuará ocorrendo.

7.2 QUESTIONÁRIO DE AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA

O instrumento utilizado foi proposto por Stobäus (1983), adaptado de Steglich, de 1978, para avaliar a autoimagem e autoestima de jogadores de futebol amadores e profissionais, depois para docentes/discentes.

O questionário de Autoimagem (AI) e Autoestima (AE), neste estudo, tem uma modificação na questão 1, pois no original está “Gostaria de saber jogar futebol melhor?” (STOBÄUS, 1983, p. 206) – classificado no aspecto social/realizações profissionais, utilizou-se neste trabalho “Gostaria de realizar mais exercícios físicos?”, assim deixando a questão mais coerente para o contexto docente e de outros profissionais das áreas de Educação e de Saúde. Esta questão foi classificada nos aspectos orgânicos/fisiológicos, nesta pesquisa.

O instrumento foi elaborado destacando alguns aspectos considerados importantes para esta avaliação, quais sejam, contém aspectos como:

Orgânicos: Genéticos (questões de números 12, 19 e 21); Fisiológicos (questões de números 1, 2, 5 e 23).

Sociais: Status sócio-econômico (questões de números 3, 7 e 33); Condições de família (questões de números 28 e 30); Realizações profissionais (questões de número 4, 8, 9 e 16).

Intelectuais: Escolaridade (questões de números 6, 10 e 13); Educação (questões de números 12, 15, 19 e 38); Sucesso profissional (questões de números 11, 24 e 31).

Emocionais: Felicidade pessoal (questões de números 14, 18, 25, 27, 39 e 49); Bem-estar social (questões de números 26, 29, 32, 36, 45, 46 e 47); Integridade moral (questões de números 17, 20, 22, 34, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 50).

Salienta-se que, entre a pontuação mínima de 50 e máxima de 250 pontos, a média ficou além dos 150 (metade da pontuação), em 185,9. O mínimo encontrado foi de 153 pontos e o máximo de 216 pontos, conforme Tabela 4. Verificando-se com isso, que estes professores possuem uma tendência a uma imagem mais positiva de si, acompanhada na autoestima mais positiva.

TABELA 4 – Resultados de Autoimagem e Autoestima dos docentes pesquisados

Sujeito:	Pontuação AI/AE:
1	166
2	201
3	186
4	159
5	202
6	181
7	216
8	213
9	182
10	203
11	211
12	163
13	186
14	175
15	188
16	194
17	163
18	163
19	153
20	180
21	165
22	179
23	208
24	215
25	192
26	184
27	169
28	191
29	187
30	203
Média:	185,9

Stobäus (1983), em sua investigação com jogadores de futebol, encontrou uma média de 188,66 pontos nos profissionais, e 178,95 nos amadores.

Mosquera e Stobäus (2006) utilizaram este instrumento em alunos de graduação (Pedagogia) e pós-graduação (em Educação), obtendo uma média de 181,70. Buscaram verificar se havia uma diferença entre o início e o final do semestre letivo, mas não encontraram resultado significativo.

Sampaio e Stobäus (2010) examinaram os resultados de professores pesquisados em um município do Paraná. Foi aplicado o questionário em três momentos, antes da aplicação do Programa de Apoio ao Bem-estar Docente

(SAMPAIO, 2008 apud SAMPAIO e STOBÄUS, 2010), em abril de 2006, com o resultando em 171,33 pontos de média; após a aplicação do Programa em dezembro de 2006, encontrando uma média de 192,17; e dois anos depois, em dezembro de 2008, perfazendo uma média de 185. Destes resultados, observaram que o Programa ajudou a melhorar os índices de Autoimagem e Autoestima docente, que permaneceram mesmo dois anos depois, corroborado pelos dados do questionário, podendo estar referidos à aplicação do Programa aos docentes.

No estudo de Dohms (2011), que analisou as repostas de 25 docentes de uma escola particular de Porto Alegre, foram encontrados os seguintes resultados: 194,04 pontos como média, sendo que a pontuação mais alta de 222 e a mais baixa de 141.

Verifica-se, contrastando os resultados desta pesquisa aos de outros estudos, que existem convergências entre eles.

Mosquera e Stobäus (2006, p. 5) dizem que a AI e a AE podem ser consideradas como “indicadores de melhores relações interpessoais sociais e institucionais”. Ainda acrescentam que os docentes que tem uma AI e AE realistas têm condições de proporcionar estímulos positivos aos seus estudantes, ajudando-os a também ter um desenvolvimento social e psicológico saudáveis.

TABELA 5 – Questões AI/AE organizadas por aspectos e opção escolhida

Tabela AI/AE	QUESTÕES:	SIM	QS	AV	QN	NÃO
ASPECTOS ORGÂNICOS:	Genéticos:					
12	Tenho boa memória?	5	16	7		2
19	Gostaria de ser mais inteligente?	7	1	10	3	9
21	Gostaria de ter memória melhor?	17		7		6
	Fisiológicos:					
1	Gostaria de realizar mais exercícios físicos?	21	2	4		3
2	Tenho problemas de saúde?	8		7	8	7
5	Gostaria de ter saúde diferente?	10		6	4	10
23	Canso-me facilmente?	1	2	16	5	6
ASPECTOS SOCIAIS:	Status socioeconômico:					
3	Considero satisfatória minha situação financeira?	7	7	9	3	4
7	Preocupo-me com minha situação financeira?	7	4	12	3	4
33	Sou dependente dos outros nas minhas necessidades econômicas?		1	4	8	17
	Condições de família:					
28	Tenho boas relações com as pessoas mais íntimas?	19	8	1	1	1
30	Relaciono-me bem com meus parentes?	13	12	4	1	
	Realizações profissionais:					

4	Gostaria de ter maior êxito profissional?	8	6	9		7
8	Considero-me profissionalmente realizado?	11	7	10	1	1
9	Sinto-me, profissionalmente, inferior aos meus colegas?			3	5	22
16	Tenho planos para o futuro?	17	4	7	2	
ASPECTOS INTELLECTUAIS:	Escolaridade:					
6	Gostaria de estudar mais?	17	5	4		4
10	Gosto de aprender?	27	2	1		
13	Tenho facilidade de criar idéias?	14	10	5		1
	Educação:					
12	Tenho boa memória?	5	16	7		2
15	Tenho curiosidades em conhecer coisas novas?	21	6	3		
19	Gostaria de ser mais inteligente?	7	1	10	3	9
38	Aceito opiniões diferentes da minha?	11	11	8		
	Sucesso profissional:					
11	Sei encontrar soluções para os problemas que aparecem?	8	17	5		
24	Consegui, até agora, realizar o que pretendia na vida?	7	14	8		1
31	Parece-me que os outros têm vida melhor que a minha?			9	4	17
ASPECTOS EMOCIONAIS:	Felicidade pessoal:					
14	Considero-me uma pessoa feliz?	12	13	5		
18	Considero-me uma pessoa realizada na vida?	10	10	10		
25	Preocupo-me muito comigo mesmo?	8	3	15	3	1
27	Aceito a minha vida como ela é?	10	12	7	1	
39	Sou uma pessoa triste?		1	7	5	17
49	Considero-me uma pessoa satisfeita?	12	12	5	1	
	Bem-estar social:					
26	Interesso-me pelos outros?	14	10	6		
29	Penso que os outros não têm consideração comigo?		1	9	12	8
32	Sinto-me abandonado pelos meus amigos?		1		9	20
36	Tenho senso de humor?	14	10	6		
45	Sou uma pessoa submissa?			6	9	15
46	As convenções sociais me afetam?		1	15	6	8
47	Sinto que os outros me evitam?			4	11	15
	Integridade moral:					
17	Sinto conflitos interiores?	10	1	14	2	3
20	Fico tenso e preocupado quando encontro problemas?	5	8	12	3	2
22	O meu passado deveria ter sido diferente?	5		8	3	14
34	Sinto segurança em minhas atitudes?	12	11	7		
35	Considero-me uma pessoa tolerante?	13	12	5		
37	Tenho dúvidas sobre que atitude tomar?	3	1	19	4	3
40	Acuso os outros de erros que eu cometo?	1		1	6	22
41	Sinto-me magoado quando os outros me criticam?	4	4	12	6	4
42	Sou uma pessoa medrosa?	4	4	12	6	4
43	As opiniões dos outros têm influência sobre mim?	4	2	13	6	5

44	Tenho certeza sobre o que está certo ou errado?	4	17	8	1	
48	Tenho medo da morte?	10		7	4	9
50	Se pudesse começar tudo de novo, gostaria de ter uma vida diferente?	2		8	5	15
MÉDIAS DAS OPÇÕES ESCOLHIDAS:		10,1	6,9	7,7	4,5	8,2
OBS:	As questões <u>12</u> e <u>19</u> pertencem a dois aspectos: orgânicos e intelectuais. <u>Legenda:</u> QS: quase sempre; AV: às vezes; QN: quase nunca.					

Verifica-se que, das opções possíveis para marcação, as mais escolhidas são as que representam um maior grau de concordância ou discordância com a questão proposta, denotando um grau maior de compreensão e reflexão acerca das respostas às proposições do questionário.

Analisando-se as questões escolhidas pelos professores, pode-se traçar um perfil geral resumido do grupo, a partir dos aspectos evidenciados na Tabela 4.

Um terço dos docentes assinala que desejaria ter uma saúde diferente, acredita-se que melhor, tendo em vista que alguns (oito) afirmam que têm problemas de saúde. Percebem-se com boa memória, mas preferiam tê-la melhor. Gostariam de realizar mais atividades físicas, o que melhoraria a sua saúde.

Este grupo não demonstra muitas preocupações com o lado financeiro, visto que a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é um dos órgãos que melhor remunera os professores da Educação Básica, deixando as questões monetárias 'mais resolvidas'.

Responderam, de modo geral, que tem boas relações íntimas e familiares. Dizem-se realizados profissionalmente, embora citem que querem maior êxito profissional, que pode estar ligado aos planos para o futuro que afirmam ter.

No que tange os aspectos intelectuais, evidenciam o gosto pelo aprender e se veem como pessoas criativas e realizadas com o que conseguiram alcançar até então. Não têm sentimento de inferioridade frente a vida das outras pessoas.

Eles consideram-se pessoas felizes e realizadas na vida, não houve nenhuma marcação quase nunca ou não, para ambas questões. Também não acham-se tristes. Demonstram ter preocupações consigo mesmo, apenas uma pessoa diz não se preocupar.

Acreditam ter senso de humor, com nenhuma marcação negativa para este item. Interessam-se pelos outros, e esta característica é bastante importante para os docentes, sendo que é muito necessário no contexto escolar esta observação e interesse atento aos alunos. Entendem que têm um bom círculo social e não se acham submissos ou 'escanteados' pelos outros.

Eles não gostariam de recomeçar uma vida diferente, com exceção de duas pessoas que marcaram sim, também não gostariam que seu passado fosse diferente.

Acreditam que sofrem influências dos outros, pois apenas cinco marcaram não. Sentem-se magoados quando os outros os criticam, mas entendem-se como tolerantes.

A maioria respondeu que tem conflitos interiores e, às vezes, têm dúvidas sobre qual atitude tomar, o que é bastante humano, já que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida.

Estes docentes estão em diferentes subetapas da vida adulta, estas etapas estão entremeadas “por momentos de crise e de moderações, de constantes e importantes momentos de aprendizagem” (MOSQUERA e STOBÄUS, 2006, p. 7), significa que se está sempre em processo formação, mesmo na vida adulta.

Pode-se inferir, de forma cuidadosa, que este grupo está satisfeito com sua vida e seus conflitos não os levam a querer mudar de vida, embora gostassem de ter mais sucesso profissional e melhorar sua própria saúde.

7.3 QUESTIONÁRIO DE AUTORREALIZAÇÃO

Utilizou-se o instrumento para detectar os níveis de autorrealização (AR) dos docentes, baseado nas ideias de Maslow, adaptado por Mosquera, Stobäus e traduzido por Folberg em 1983, que está dividido em seis áreas:

Área 1: avalia as necessidades físicas não satisfeitas, considerando o preenchimento dos apetites biológicos;

Área 2: avalia as necessidades de segurança não satisfeitas, com respeito à segurança e proteção;

Área 3: avalia as necessidades de relacionamento não satisfeitas, com a obtenção de amor, afeto e sentimento de pertinência com os outros;

Área 4: avalia as necessidades de respeito não satisfeitas, pertinentes à obtenção de autorrespeito e apreciação dos outros;

Área 5: avalia as necessidades de independência não satisfeitas, com a obtenção de autonomia; e

Área 6: avalia as necessidades de autorrealização não satisfeitas, relativas à obtenção de autorrealização.

Maslow (1991, p. 9) dizia que “o ser humano é uma animal necessitado e raramente alcança um estado de completa satisfação, exceto por breves períodos de tempo. Logo que se tenha um desejo satisfeito, aparece outro em seu lugar”. Ressalta, com isso, a importância de compreender-se a dinâmica das necessidades e das motivações que mobilizam os seres humanos. Em relação à hierarquia diz que “[...] uma necessidade que está satisfeita deixa de ser uma necessidade. O organismo está dominado pelas necessidades insatisfeitas como a organização de seu comportamento. Se a fome está satisfeita, perde a sua importância na dinâmica atual do indivíduo” (p. 25).

Em sua teoria, o autor propõe uma hierarquia das necessidades, considerando que algumas são básicas e outras são superiores, mas todas relacionam-se de forma ordenada.

Na descrição das áreas do instrumento, já identificaram-se alguns pontos da hierarquia das necessidades, embora Maslow (1991) tenha proposto cinco itens, que serão descritos a seguir:

- necessidades fisiológicas (no instrumento consta como *físicas*): são as necessidades mais básicas e ligadas à manutenção da homeostase no

organismo, ou seja, relacionadas com à preservação da vida. Como exemplos clássicos o autor cita a fome, o sexo e a sede, e enfatiza estas são as mais fortes.

- necessidades de segurança: podem ser traduzidas também pela necessidade de sentir estabilidade ou proteção. O autor revela que estas necessidades podem ser percebidas em momentos que escolhe-se, geralmente, aquilo que é familiar em detrimento ao que não é, e opta-se pelo conhecido ao invés do desconhecido.
- necessidades de pertencer/afeto (no instrumento consta como *relacionamento*): podem ser explicadas pelo sentido de pertinência, pode ser uma 'fome' de relações sociais com pessoas. Relaciona-se também com a necessidade de dar e receber afeto/amor.
- necessidades de estima (no instrumento aplicado há subdivisão do item em duas subescalas: *respeito e independência*):

Todas as pessoas de nossa sociedade (salvo poucas exceções patológicas) têm necessidade ou desejo de uma alta valoração de si mesmo, com uma base firme e estável; têm necessidade de autorrespeito ou de autoestima, e da estima dos outros (MASLOW, 1991, p. 30).

Nestas necessidades percebe-se a relação do apreço que o sujeito tem por si com o apreço que recebe dos demais, que se for positivo pode tornar sua autoestima mais saudável.

- necessidades de autorrealização: representadas principalmente pela vontade de tornar-se o que tem-se em potencial, em possibilidades, no desenvolvimento mais pleno da personalidade.

Diante disto, apresentam-se os resultados tabulados dos docentes pesquisados, representados na tabela 6.

O instrumento mede as necessidades das áreas da seguinte forma, quanto maior for o valor pontuado menor será a satisfação na área estimada. Na tabela 6 estão em grifadas em destaque as maiores e menores pontuações de cada área avaliada.

TABELA 6 – Resultados das áreas e médias do questionário de AR

Sujeitos:	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1	20	17	13	5	11	18
2	23	18	10	6	12	15
3	24	6	7	12	11	24
4	22	18	7	18	9	10
5	18	13	12	8	15	18
6	12	12	21	19	9	11
7	24	11	12	10	12	15
8	25	9	13	13	7	17
9	20	16	12	12	9	15
10	20	11	6	9	10	28
11	24	11	4	12	10	23
12	19	11	11	10	10	23
13	29	9	7	9	9	21
14	21	9	8	9	11	26
15	17	7	12	10	9	29
16	21	12	13	6	13	19
17	24	11	14	13	7	15
18	26	11	5	9	4	29
19	19	11	9	14	15	16
20	14	14	9	16	14	17
21	20	12	14	14	14	10
22	24	14	3	6	16	21
23	20	4	9	14	10	27
24	23	11	9	8	10	23
25	24	15	6	11	8	20
26	24	11	5	7	9	28
27	22	13	8	10	11	20
28	26	8	6	10	13	21
29	12	12	11	15	16	18
30	21	15	13	11	8	16
31	15	10	13	17	9	20
MÉDIA:	21,06	11,68	9,742	11,06	10,68	19,77

LEGENDA:**A1 (área 1):** Necessidades físicas**A2 (área 2):** Necessidades de segurança**A3 (área 3):** Necessidades de relacionamento**A4 (área 4):** Necessidades de respeito**A5 (área 5):** Necessidades de independência**A6 (área 6):** Necessidades de autorrealização

Observa-se que as áreas em que as necessidades, pela média, estão mais satisfeitas são as de relacionamento, perfazendo 9,74, e, em segundo lugar, as de independência, com 10,68 pontos.

Nota-se que as áreas que, pela média, em que as necessidades estão menos satisfeitas são as físicas, resultando em 21,06 pontos, e na segunda posição as necessidades de autorrealização, com 19,77 pontos.

Dohms (2011), em sua pesquisa, já citada na subseção anterior, com professores de uma escola particular tradicional, encontrou resultados similares a estes, uma vez que as necessidades mais satisfeitas foram as de relacionamento, com 10,12 pontos e as menos satisfeitas as físicas, com 20,04 pontos.

Mosquera et al. (2006) também encontraram resultados semelhantes, com 17,57 pontos as necessidades físicas foram as menos satisfeitas, e com 10,02 pontos as necessidades de relacionamentos foram as mais satisfeitas, em estudantes de graduação e pós-graduação em Educação.

Buscando-se interligar os resultados tabulados na tabela 6 com o perfil do grupo elaborado a partir da análise das respostas do questionário de autoimagem e autoestima, pondera-se que as necessidades mais satisfeitas, as de relacionamento e independência, combinam com as características de terem boas relações íntimas e familiares e de considerarem-se pessoas satisfeitas e realizadas em suas vidas.

Maslow (1991) traz a questão dos relacionamentos como a necessidade de pertinência, seja na família ou com amigos, enfim, os seres humanos precisam de afeto e sentir-se pertencentes a um grupo com o qual identifiquem-se.

Mosquera e Stobäus (2008a, p. 76), retomando as ideias de Maslow, identificaram algumas características distintivas de pessoas saudáveis, entre elas ressaltam a auto e heteroaceitação, que é importante tanto nos relacionamentos interpessoais quanto no intrapessoal, para uma convivência saudável consigo e com os outros.

Outra característica importante citada pelos autores é a autonomia, pois as pessoas autônomas “não criam dependência e não são dependentes”, o que pode-se interrelacionar com os resultados de satisfação em relação às necessidades independência demonstradas através do instrumento.

Maslow (1991) disse que para as pessoas autônomas seu desenvolvimento não depende dos outros ou de motivação extrínseca, mas depende de seu próprio potencial e recursos, estas pessoas podem ser descritas como auto-suficientes.

Portanto, entende-se que os pesquisados têm uma orientação positiva em seus relacionamentos, mostrando-se sentirem-se bastante autônomos, o que é bem importante para aqueles que, como professores, precisam trabalhar com muitas pessoas diferentes e devem ser hábeis para compreender e lidar com a diversidade.

Quanto às necessidades menos satisfeitas, como as físicas, pode-se relacionar com o que foi evidenciado nas questões referentes à saúde, uma vez que os docentes apontaram que gostariam de ter uma saúde melhor. Ademais, já foi constatado que os professores sofrem grande desgaste físico para exercer sua profissão (ESTEVE, 1999; CODO, 1999), pois têm muitas horas de trabalho semanais, dentro e fora de sala de aula, excedendo, muitas vezes, seus recursos e reservas fisiológicas.

Sobre a necessidade de autorrealização, dizia Maslow (1991) que, embora a palavra autorrealização remeta a uma necessidade individualista, ela na verdade conecta-se com o amor próprio e com o amor pelo demais, bem como uma certa inquietude da própria percepção de personalidade. Também pode-se entendê-la como a vontade de ser o que se pode *vir a ser*, vislumbrando possibilidades e potencialidades para seu desenvolvimento.

Mosquera e Stobäus (2008a, p. 72) ensinam que a “auto-realização pressupõe ser alguém ou realizar algo que seja importante para nossa própria vida para a dos demais”.

Diante desta caracterização, recupera-se os resultados do questionário de AI e AE, que revelaram que estes docentes desejam maior êxito profissional e têm planos para o futuro, condizendo com o que foi detectado nesta necessidade parcialmente insatisfeita de AR, expressando o ‘dever’ dos pesquisados.

Em Educação, precisa-se sempre desta inquietude positiva, que leva docentes a buscarem novos caminhos e práticas para sua autorrealização, e à consequente aprendizagem mais significativa, na interação com seus educandos.

7.4 QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS QUE CONSTITUEM INDICADORES DO BEM/MAL-ESTAR DOCENTE

Aplicou-se o instrumento desenvolvido pelo Prof. Dr. Saul Neves de Jesus (1996), em sua tese de doutorado, que foi gentilmente cedido por ele para o uso neste estudo. O autor aplicou este instrumento na fase de sua elaboração, em professores e potenciais professores portugueses dos ciclos finais do ensino básico e secundário, em Coimbra. Este instrumento conta com 113 questões, que são agrupadas em dezesseis variáveis avaliadas, que serão descritas a seguir.

A *avaliação do projeto profissional* indica o grau em que o professor deseja continuar exercendo a profissão docente, quanto maior for o resultado maior a orientação para seguir na profissão docente.

A *avaliação do empenhamento* (ou empenho) profissional indica a frequência com que o professor utiliza determinado comportamento, atitude e/ou estratégia durante sua ação pedagógica, dentro e fora de sala de aula, pode caracterizar a motivação do professor.

As variáveis de projeto profissional e empenho são classificadas como critérios de motivação, ou seja, podem “distinguir entre os professores mais e menos motivados” para exercer a profissão docente (JESUS, 1996, p. 197).

A *avaliação do valor das metas profissionais* indica o grau de importância que tem para o professor alguns objetivos, no que diz respeito aos alunos, e a expectativa de sucesso em relação a estas metas.

A *avaliação da motivação intrínseca* indica o grau de motivação (satisfação e realização) do professor em sua atividade de ensino.

Segundo Jesus (1996), a motivação intrínseca explica a satisfação que o sujeito percebe na atividade, vivenciando-a como um fim em si mesmo, sem sentir necessidade de recompensas externas.

A *avaliação da expectativa de eficácia* indica a possibilidade de eficácia do professor (importância das estratégias) com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

A *avaliação da expectativa de controlo* aponta o grau de compromisso do professor para atingir resultados na aprendizagem dos alunos, por meio de influências pessoais (internas) e influências exteriores (externas).

A *avaliação das atribuições causais para os sucessos e os fracassos*, na dimensão locus de causalidade (interno-externo), denota os possíveis motivos que esclarecem os resultados alcançados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem.

A *avaliação das atribuições causais para os sucessos e os fracassos*, na dimensão estabilidade temporal (estável-instável), aponta os possíveis motivos que expressam os resultados entendidos pelo professor no processo de ensino e aprendizagem.

A *avaliação do sucesso profissional* indica o grau de sucesso alcançado pelo professor perante a realização de alguns objetivos profissionais, no domínio de relacionamento com os alunos.

A *avaliação da motivação inicial* para a profissão docente indica a influência que alguns fatores tiveram na escolha do curso superior e da profissão docente.

As variáveis já elencadas são agrupadas por Jesus (1996), como cognitivo-motivacionais. As próximas variáveis explicitadas se referem à avaliação do mal-estar docente.

A *avaliação do stress profissional* indica a intensidade e a frequência de estresse do professor, ante certas situações com os alunos em aula.

A *avaliação da exaustão profissional* indica a intensidade e a frequência de exaustão do professor com relação ao trabalho docente.

A *avaliação das crenças irracionais* indica a frequência com que o professor experiencia as mesmas no exercício da docência. Estas crenças normalmente estão vinculadas a uma 'perfeição' ou 'aprovação' constantes que o professor necessita ter, embora sejam irreais.

A *avaliação das estratégias de coping* indica a frequência com que o professor utiliza algumas estratégias para lidar com o mal-estar profissional.

O autor propõe que, a partir das médias calculadas em seu estudo, os docentes podem favorecer sua situação profissional e pessoal, participando do Programa de formação para prevenção do mal-estar docente, com o intuito de, com a formação continuada, instrumentalizar professores a lidar melhor com seu cotidiano (JESUS, 1998).

Ele sugere que os docentes indicados seriam aqueles que apresentassem resultados do instrumento para avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem/mal-estar docente, inferiores à média nas medidas de projeto profissional,

empenhamento profissional, valor da metas, motivação intrínseca, expectativa de eficácia, expectativa de controlo, atribuição causal, motivação inicial e sucesso profissional e superiores à media nas medidas de estresse e exaustão profissional, crenças irracionais e estratégias de *coping*.

Seguem, na Tabela 7, os resultados encontrados neste estudo, contrastados com as médias de Jesus (1998):

TABELA 7 – Médias dos professores deste estudo e médias das variáveis de Jesus (1998)

Variáveis:	Médias Jesus (1998):	Médias Mendes (2011):	Moda Mendes (2011):
Avaliação do projeto profissional	4,413	4,46	6
Avaliação do empenho profissional	62,874	61,5	72
Avaliação do valor das metas profissionais	30,615	30,66	33
Avaliação da motivação intrínseca	22,462	24,33	28
Avaliação da expectativa de eficácia	29,517	30,4	34
Avaliação da expectativa de controle	44,846	44,9	45
Avaliação das atribuições causais:			
<u>Sucessos (<i>locus</i>)</u>	22,5	22,86	24
<u>Fracassos (<i>locus</i>)</u>	16,3	12,93	4
<u>Sucessos (estabilidade)</u>	16,3	16,86	18
<u>Fracassos (estabilidade)</u>	11,4	9,16	3
Avaliação do estresse profissional	317,594	384,53	
Avaliação da exaustão profissional	428,783	607,33	
Avaliação das crenças irracionais	39,09	38,7	36
Avaliação das estratégias de <i>coping</i>	23,568	24,33	26
Avaliação do sucesso profissional	26,943	28,5	28
Avaliação da motivação inicial para a profissão docente	26,757	25,4	23

Examinando-se as médias, percebe-se que, de maneira geral, os resultados são bastante similares, com exceção de quatro variáveis em que há diferença significativa entre as médias dos dois estudos, quais sejam, atribuições causais – fracassos na dimensão *locus* e estabilidade, o estresse e a exaustão profissional.

Na variável atribuições causais para o fracasso, na dimensão *locus* os pesquisados apresentaram uma pontuação 29,7% menor que a média de Jesus

(1998), e na dimensão estabilidade pontuaram 19,55% a menos que a média do autor. Nestas dimensões que buscam explicar as causas dos fracassos, entende-se que os docentes brasileiros atribuem mais à razões externas e instáveis os motivos de seus fracassos do que os professores portugueses.

Na variável estresse profissional os professores brasileiros apresentaram 17% mais pontos que os portugueses.

Na variável exaustão profissional os professores brasileiros apresentaram 29,4% mais pontos que os portugueses.

Estes resultados demonstram que, esta escola, a partir da amostra destes docentes, poderia adotar um programa de prevenção ao mal-estar docente. Indica-se isto devido às altas médias apresentadas no estresse e na exaustão profissional, embora as outras variáveis tenham ficado com valores aproximados das médias de referência do instrumento. No entanto, percebe-se que estes valores são importantes para indicar a presença de mal-estar docente, tendo em vista ainda os dados já introduzidos (capítulo 6.4), a respeito do número elevado de licenças médicas (35,4%) do grupo estudado.

Ademais, calculou-se, na Tabela 7, a moda de cada variável, ou seja, o valor que ocorreu com maior frequência entre as respostas computadas, objetivando-se construir um perfil dos pesquisados, a partir das variáveis analisadas.

Neste sentido, os resultados da moda expressaram que este grupo de professores parecem querer continuar na profissão docente, mostrando-se empenhados em sua atuação pedagógica e com metas e expectativas elevadas para si e para seus educandos. Avaliam, com certo grau de sucesso, suas realizações profissionais relacionadas com sua ação pedagógica frente seus alunos.

A respeito da motivação intrínseca parecem ver sentido em sua profissão, independentemente de um fator externo de recompensa. Veem-se como eficazes no sentido das estratégias de ensino que utilizam na escola. Denotam uma orientação inicial para profissão docente um pouco menor do que os professores portugueses, mostrando-se com uma motivação inicial mais baixa.

Os pesquisados demonstraram que sentem-se pessoalmente implicados para atingir resultados na aprendizagem de seus educandos, exposto nos resultados da variável expectativa de controle. Quanto às atribuições causais, remetem seus sucessos a causas mais internas e estáveis e os fracassos a causas mais externas e instáveis.

No que diz respeito aos resultados do estresse e da exaustão profissionais, não foi possível calcular a moda, pois os dados têm ampla variabilidade, então preferiu-se verificar os valores mais altos e mais baixos encontrados. O professor que teve o resultado mais baixo no estresse marcou 132 pontos, enquanto o que teve o maior resultado fez 575 pontos. Na exaustão profissional, o docente que apresentou o resultado mais baixo fez 64 pontos e o mais alto foi de 2184.

Ainda recorda-se que as médias das variáveis elencadas estão acima das encontradas por Jesus (Tabela 7), denotando um índice elevado deste grupo.

Jesus (1996) verificou que há uma correlação entre um alto grau de exaustão e o desejo de abandonar a profissão, neste estudo o pesquisado que mais pontuou na variável exaustão fez dois pontos na avaliação do projeto profissional (de um mínimo de zero e um máximo de seis nesta variável).

Em relação a este estudo acredita-se que os altos índices apresentados pelo grupo nas variáveis acima citadas, estão envolvidos com a questão social dos alunos aos quais atendem. Os estudantes têm uma condição social bastante carente e necessitando de atendimentos e ajudas, nas áreas da assistência social e da saúde, as quais nem os professores nem a escola pode dar, gerando uma sobrecarga e frustração que pode se transformar em estresse e exaustão.

Segundo Codo (1999), os professores têm, por princípio, esta característica de querer resolver tudo o que podem e também o não conseguem pelos seus alunos, gerando uma expectativa grande que, ao longo do tempo, pode transformar-se em *burnout*.

Entende-se que os resultados das variáveis crenças irracionais e estratégias de *coping*, não expõem o mal-estar do grupo pesquisado, considerando que não estavam acima da média do instrumento, nem interpretando a moda destas variáveis.

Segundo Jesus (1996, p. 178), as crenças irracionais podem ser fontes de estresse e exaustão emocional. Ele exemplifica da seguinte forma “‘ser professor é uma questão de ter jeito’ é irracional, tendo em conta que não tem sentido falar em ‘dom pedagógico’, que remete para qualidades mal definidas”. Portanto, este tipo de crença pode levar ao estresse e a exaustão, pois o docente não consegue torná-las realidades, conseqüentemente levando-o a frustração.

Arroyo (2007, p. 33) agrega que os professores tentam corresponder a uma imagem construída pela sociedade que diz como o professor deve ser, “[...] a

imagem do mestre divino, evangélico, salvador, tão repetida como imagem em discursos não tão distantes. [...] A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente”. O que também pode direcionar o docente para o estresse e a exaustão, uma vez que, estas imagens sociais são irreais e pouco ligadas ao cotidiano docente.

Jesus (1996, p. 139) elabora que as estratégias de *coping* são importantes nos estudos de mal/bem-estar docente porque, o tipo de estratégia indica como este profissional lida com as possíveis fontes de mal-estar. O autor também traz que:

A adequação das estratégias de *coping* também depende da fatores da personalidade. Tendo em conta que cada professor apresenta o seu grau específico de tolerância aos fatores de mal-estar, deve ser o próprio professor a encontrar as melhores estratégias de *coping* para si [...]

Neste sentido, compreende-se que as estratégias de *coping* são importantes para que o professor possa enfrentar e resolver problemas da sala de aula, e dependendo do tipo de estratégia escolhida, pode ajudá-lo na superação das dificuldades ou não serem tão adequadas nesta superação, reforçando o mal-estar.

Esteve (1999, p. 60) faz uma importante reflexão acerca da implicação pessoal do docente em sua profissão,

[...] a ambivalência da implicação pessoal: de um lado, é a condição indispensável para uma relação educativa de qualidade; mas por outro, propõe ao professor a exigência de um constante questionamento, revendo continuamente a coerência da própria ação e do próprio pensamento, para responder às interrogações que nossos alunos propõem.

Portanto os educadores estão submetidos a diversos questionamentos, ambiguidades e idiosincrasias que fazem parte de seu cotidiano e, para ter bem-estar funcional, precisam aprender, constantemente, a gerenciar tudo isto, tendo assim, a possibilidade de sucesso e satisfação na profissão.

7.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

No intuito de complementar os resultados quantitativos e pela chance de obter mais dados sobre os docentes, entrevistou-se cinco professores do grupo estudado, utilizando-se como base o Roteiro de Entrevista da Pesquisa Mal/Bem-estar na Docência (STOBÄUS e MOSQUERA, 2009), Anexo H.

Para analisar estas entrevistas escolheu-se a técnica da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2010), se constitui de três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Os docentes foram escolhidos de acordo com o nível de ensino em que atuam, procurando-se abranger os diversos segmentos e níveis que a escola oferece, então selecionou-se um docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI), um docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AF), um docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), um docente da Orientação Escolar (SOE) e um docente da Direção (D), todos já respondentes nas etapas anteriores.

Ademais, aplicou-se também, como critério de seleção, a disposição e o interesse destes profissionais em participar da pesquisa e seu envolvimento positivo com as questões da escola. Os professores foram convidados, lhes foi reforçada a importância de sua participação e que também nesta etapa seu anonimato estava assegurado. Conforme seu aceite, realizaram-se as entrevistas em momentos diversos, de acordo com a disponibilidade de horário de cada um na escola. As entrevistas duraram em média uma hora, foram gravadas, transcritas e enviadas por e-mail a cada um, de modo que pudesse corrigir suas respostas (método de triangulação com o mesmo sujeito).

Os professores entrevistados estão na faixa etária entre 30 e 50 anos, tendo um ou nenhum filho, sendo que três são casados e dois solteiros. Eles têm entre 3 e 32 anos de magistério, e de 1,6 a 12 anos de trabalho na escola pesquisada.

Quanto à formação docente, revelam-se todos com algum tipo de curso de pós-graduação ou cursando. Este fato demonstra que todos preocupam-se com a preparação sua acadêmica, para melhor exercerem sua profissão e com sua formação continuada.

Para melhor evidenciar estas características destes professores, elaborou-se a Tabela 8, contendo um resumo das informações pessoais e profissionais dos

mesmos. Foi utilizado o código P para representar o professor, juntamente com um número para diferenciação entre eles (ex. P1). Também usou-se a letra F para representar o gênero feminino, e a letra M para representar o gênero masculino.

TABELA 8 – Perfil dos docentes entrevistados

	GÊNERO:	IDADE:	ESTADO CIVIL:	FILHOS:	SETOR:	FORMAÇÃO PROFISSIONAL:	TEMPO DE MAGISTÉRIO:	TEMPO DE ESCOLA:
P1	F	43	Casada	Não	AI	Magistério. Bacharelado em Artes Plásticas (hab. Desenho). Licenciatura em Educação Artística (hab. Artes Plásticas I e II graus). Especialização em Educação Infantil e Alfabetização.	16 anos	1ano e 7 meses
P2	M	31	Solteiro	1	AF	Licenciatura Plena em História. Especialização em História do mundo Afro Asiático. Mestrado em Educação.	3 anos	2 anos
P3	M	50	Casado	Não	EJA	Licenciatura Plena em Educação Física. Especializações em: Lazer e Recreação; Educação física escolar; Psicopedagogia institucional; e Psicomotricidade aplicada à educação.	32 anos	12 anos
P4	F	31	Solteira	1	SOE	Pedagogia Orientação Educacional e apostilamento para Anos Iniciais. Cursando Especialização em Metodologia das Artes e formação profissional de Música para Educação Básica.	12 anos	1ano e 7 meses
P5	F	46	Casada	1	D	Magistério. Pedagogia Orientação Escolar. Especialização em Educação Infantil.	23 anos	12 anos

Fez-se diversas leituras do material, para compreender e reorganizar os textos que constituíram o *corpus* de análise.

Selecionou-se algumas falas e expressões, tendo em vista os elementos contidos nas categorias *a priori*, portanto já existentes nos aportes teóricos assinalados no Referencial Teórico, nos temas do mal-estar e bem-estar na docência.

A partir das respostas aos questionamentos contidos no Roteiro de Entrevista (Anexo H), constatou-se quatro dimensões: trabalho docente: aspectos positivos; satisfações causadoras de bem-estar; trabalho docente: aspectos negativos; e dificuldades causadoras de mal-estar.

Elaborou-se a Tabela 9, organizando algumas falas de cada docente, buscando-se destacá-las nas dimensões produzidas.

Tabela 9 – Falas dos docentes nas dimensões levantadas

Dimensão / Sujeitos	TRABALHO DOCENTE: Aspectos Positivos	CAUSADORES DE BEM-ESTAR DOCENTE:	TRABALHO DOCENTE: Aspectos Negativos	CAUSADORES DE MAL-ESTAR DOCENTE:
P1	"Eu priorizo a parte humanitária, os valores, as questões que envolvem a convivência diária somada aos conteúdos que a gente precisa desenvolver como escola [...]. [...]ser uma professora artista, procurando criar jeitos novos [...]"	"A gente saber que os alunos que já foram nossos estão bem, superaram dificuldades [...] dá uma satisfação quando sabe[...] [...] a convivência com os colegas é gratificante. A gente consegue se ajudar é uma coisa muito bonita na nossa profissão. [...] me dá alegria poder contribuir nesta faixa de idade [...]. Os alunos são mais abertos, absorvem mais coisas, se consegue mudar o rumo de alguns".	"[...] as vezes em que eu não consigo fazer as coisas da forma que acho ideal e fico me cobrando. [...] na época da avaliação, sempre dói para mim, um momento de grande ansiedade, ter que dar um resultado, é como se estivessem me avaliando como pessoa. [...] Sofrimento maior é ver alunos meus brigando fisicamente, brigas sérias".	"[...] a realidade social da nossa clientela. Quando não consigo me comunicar com as famílias, saber o que acontece com a criança fora da escola e que interfere na escola. Isso me causa muita frustração. Nem sempre a gente consegue fazer as coisas que gostaria, tem que se submeter aos horários da escola, ao ritmo da turma. Os professores como classe têm medo de ser incompetentes e acham que têm que fazer tudo. Somos uma das profissões que tem maior confusão de identidade!".

Dim. / Suj.	Tr. Docente: Asp. +	BE Docente:	Tr. Docente: Asp. -	ME Docente:
P2	<p>"[...] trabalhar com a questão da criatividade [...]. [...] não saber o que vai acontecer, uma aula nunca se repete, é uma certa emoção na profissão, nunca saber se vai dar certo o planejamento. A autonomia dentro da sala de aula. As trocas das relações com os alunos são muito positivas, embora seja também fonte de mal-estar quando a coisas não dão certo".</p>	<p>"Fazer o jogo da educação, a ginga de preparar o aluno para vida, mas preparar para o trabalho também. [...] seduzir os alunos para o conhecimento, para saber que é bom estudar. [...] estar conectado com a produção de conhecimento e transformar a sala de aula num local de produção de conhecimento. Estou numa cruzada pessoal pela autoria do aluno. A criação e o improviso na sala de aula quando surgem coisas novas na própria prática".</p>	<p>"[...] há muito peso nas costas dos professores. São crucificados e os que crucificam não estão na sala de aula. A questão da carga horária, o professor precisa trabalhar 40 horas para ter um salário minimamente suficiente. A formação inicial docente cria um constructo que não existe. A infraestrutura das escolas públicas é também deficitária [...]. As escolas viraram depósito de criança. Os pais fazem questão que as crianças venham para não ficar incomodando em casa".</p>	<p>"As histórias dos alunos de periferia, a miséria, a falta de condições básicas. [...] sempre percebia que eu adoecia quando acontecia coisas complicadas no colégio, sentia que somatizava as coisas. [...] tu estás para criar e plantar uma semente de autonomia, mas tu acabas reproduzindo tudo isso. Tornando a prática alienada, uma prática de reprodução do sistema. O grande problema é a diferença entre a academia e o "chão da escola". Até mesmo, nas formações continuadas proporcionadas pela mantenedora, com profissionais que não conhecem a realidade que a gente vive".</p>
P3	<p>"Eu acho que quanto e mais vivencio a minha profissão e mais experiência eu tenho, eu vejo os frutos do meu trabalho florescerem. A experiência me abre outros horizontes, outros caminhos que antes eu não conseguia enxergar. O planejamento é tudo na vida de um professor."</p>	<p>" A relação professor-aluno é o aspecto mais gratificante, a que mais me entusiasma, a que menos me assusta, o fruto do trabalho do professor se reflete no seu aluno. Eu sinto o entusiasmo do professor iniciante e acho que isso a minha mola propulsora, eu acredito no que eu faço, acredito no futuro e acho que a educação ainda vai mudar este país bastante".</p>	<p>"[...] Eu vejo que não é nem o desgaste físico, mas um desgaste psicológico, aonde realmente se chega em casa muito cansado, dorme poucas horas. Eu destacaria esse cansaço, essa correria do dia-a-dia. O aspecto mais negativo, que mais me atrapalha é o relacionamento com alguns colegas que não valorizam a sua profissão, que são estão desgostosos com sua profissão. A relação anteriormente era bem melhor, havia respeito com o professor, era mais valorizado. Hoje já não é mais assim".</p>	<p>"[...] o desgaste, o cansaço. Esta é uma realidade do nosso país, o professor não pode se dedicar com exclusividade, a gente é obrigado a trabalhar em vários empregos e ter várias fontes de renda, a gente precisa correr atrás da máquina. Eu me afasto dessas pessoas que são pessimistas, negativas - não sei se estão na profissão errada, mas acho que isso me atrapalha bastante".</p>

Dimensão / Sujeitos	TRABALHO DOCENTE: Aspectos Positivos	CAUSADORES DE BEM-ESTAR DOCENTE:	TRABALHO DOCENTE: Aspectos Negativos	CAUSADORES DE MAL-ESTAR DOCENTE:
P4	<p>"[...] profissão é um diferencial nesta sociedade, porque a gente está fazendo alguma coisa, pelo menos plantando uma sementinha. [...] eu me tornei uma pessoa que tem empatia, seja o que for que as pessoas tragam, eu consigo "calçar as sandálias" daquela pessoa [...] e conseguir dar uma contribuição pra ela".</p>	<p>"Me faz muito bem perceber o aluno melhor em relação a si mesmo, nem que seja um dedinho. Eu queria fazer alguma coisa na minha vida que fizesse o bem. E fico muito feliz com as amizades, as relações pessoais sempre foram importantes pra mim. Uma das coisas boas na nossa profissão é que a gente tem que sempre se repensar".</p>	<p>"Eu acho que eu deveria ser mais firme em algumas questões, talvez um pouco mais combativa neste cargo que eu estou agora. Eu percebo que existe uma expectativa em alguns colegas que eu seja mais combativa em algumas questões [...]. Eu acho que o trabalho em si é difícil quando a gente não tem apoio da família, quando o aluno não está muito motivado."</p>	<p>"O que me deixa com muito mal-estar é a agressividade de alguns colegas. Isso me deixa com depressão, me deixa doente, com febre. Eu sei que às vezes existe uma coisa de competição, de disputa de poder e isso me deixa arrasada. Eu me afasto dessas situações, porque eu não aguento uma situação de conflito muito intenso com os colegas, isso me destrói".</p>
P5	<p>"Os espaços democráticos dentro da escola que permitem a participação de todos. A eleição dos diretores, a organização da rede que permite um trabalho em equipe e apoio, que são os trabalhos de SOE e SSE, coordenação de turno, cultural também, laboratório. E o aspecto mais relevante é gostar e sentir prazer de ser professora".</p>	<p>"É saber que com todas essas falhas que existem no sistema, a escola ainda é o melhor lugar para muitos alunos. E acreditar que sou um agente de mudança do sistema social. Um grupo tu consegue atingir. Ter dentro da escola um espaço de descontração, de integração, de amizade. [...] as nossas férias, que são de 30 dias e o recesso que a gente tem direito. E também o nosso salário (na prefeitura), que é melhor que em outras esferas".</p>	<p>"A falta de um quadro maior de especialistas na área da saúde e serviço social para dar apoio ao nosso trabalho como professor. [...] acabamos assumindo funções e papéis que não são nossos, como por exemplo, ao mesmo tempo tu és mãe, médica, psicóloga, que nos causam sobre-carga, fadiga e cansaço físico e mental".</p>	<p>"[...] existe uma filosofia de escola para todos [...] na prática isso é muito difícil, pois a diversidade é muito grande e o sistema não está dando conta. É frustrante para o professor ter muitos alunos com dificuldades múltiplas [...] e não ter uma estrutura próxima ou atuante para nos dar apoio. É horrível avançar alunos que depois vão ter dificuldade no ensino médio. A ausência da família como responsável pela criança. O choque de valores éticos e morais, a realidade deles é muito diferente, isso perturba a gente. A escola acaba sendo depósito, a criança tem que estar na escola, mas o que está fazendo não interessa ao poder público".</p>

Nesta etapa da análise de dados, procurou-se reagrupar as falas destacadas conforme as categorias de mal-estar e bem-estar na docência, já elaboradas por pesquisadores da área.

Passar-se-á, agora, ressaltar algumas destas falas, recontextualizadas dentro dos fatores secundários causadores de mal-estar, na perspectiva destacada por Esteve (1999), que traz que tais fatores incidem de forma indireta na atuação docente.

- Modificação no papel do professor e dos agentes de socialização: "[...] a realidade social da nossa clientela. Quando não consigo me comunicar com as famílias, saber o que acontece com a criança fora da escola e que interfere na escola. Isso me causa muita frustração" (P1). "As escolas viraram depósito de criança. Os pais fazem questão que as crianças venham para não ficar incomodando em casa" (P2). "Eu acho que o trabalho em si é difícil quando a gente não tem apoio da família [...]" (P4). "A ausência da família como responsável pela criança. O choque de valores éticos e morais, a realidade deles é muito diferente, isso perturba a gente. A escola acaba sendo depósito, a criança tem que estar na escola, mas o que está fazendo não interessa ao poder público" (P5).

Todos estes elementos levantados pelos docentes mostram, claramente, que o fato da família estar passando parte de sua responsabilidade de socialização do aluno para escola causa mal-estar, pois eles não devem e não querem assumir esta carga. Esteve (1999) agrega que a questão da maior ocupação das mulheres no mundo do trabalho e a transformação das famílias, trouxe mais esta tarefa para a escola e aos professores assumirem, porém sem perguntar-lhes ou preparar-lhes.

- Função docente: contestação e contradições: "os professores como classe têm medo de ser incompetentes e acham que têm que fazer tudo. Somos uma das profissões que tem maior confusão de identidade!" (P1). "[...] há muito peso nas costas dos professores." (P2). "[...] acabamos assumindo funções e papéis que não são nossos" (P5).

Percebe-se que as contestações vêm dos próprios docentes e da sociedade, pois estas se misturam e, em determinado ponto, fica difícil distinguir aquilo que é exigência externa e aquilo que os docentes acham que é seu papel. Esteve (1999, p. 31) acrescenta que "já não existe amparo do consenso social", referindo-se ao apoio às atitudes e papéis do professor, evidentemente sem 'confusão de papéis'.

- Modificação do apoio e contexto social: “são crucificados e os que crucificam não estão na sala de aula” (P2). “[...] o professor precisa trabalhar 40 horas para ter um salário minimamente suficiente” (P2). “[...] a gente é obrigado a trabalhar em vários empregos e ter várias fontes de renda, a gente precisa correr atrás da máquina” (P3).

Nesta categoria, Esteve (1999) comenta que há falta de apoio social aos docentes, e que a questão salarial é a que mais pesa na decisão do abandono da profissão. Neste estudo, vê-se que os professores queixam-se da carga horária que têm de assumir para que tenham um salário suficiente para cobrir suas necessidades econômicas.

- Os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento: “nem sempre a gente consegue fazer as coisas que gostaria, tem que se submeter aos horários da escola [...]” (P1). “[...] tu estás para criar e plantar uma semente de autonomia, mas tu acabas reproduzindo tudo isso. Tornando a prática alienada, uma prática de reprodução do sistema” (P2). “[...] existe uma filosofia de escola para todos [...] na prática isso é muito difícil, pois a diversidade é muito grande e o sistema não está dando conta. É horrível avançar alunos que depois vão ter dificuldade no ensino médio” (P5).

Verifica-se que os docentes expressam seu descontentamento com as exigências do sistema de ensino, muitas vezes discordando dele. Também destacam a questão da formação, tanto inicial quanto continuada, relatando que ela não está de acordo com sua realidade escolar. Esteve (1999, p. 36) considera que, “[...] a massificação do sistema de ensino já não permite assegurar a todos os alunos nem o ‘sucesso’ nem sequer um trabalho [...]”, corroborando o que foi citado pelos educadores: massificação, sucesso, falta de qualidade.

- Imagem do professor: “[...] às vezes em que eu não consigo fazer as coisas da forma que acho ideal e fico me cobrando” (P1). “O grande problema é a diferença entre a academia e o ‘chão da escola’. Até mesmo, nas formações continuadas proporcionadas pela mantenedora, com profissionais que não conhecem a realidade que a gente vive. A formação inicial docente cria um constructo que não existe” (P2). “A relação anteriormente era bem melhor, havia respeito com o professor, era mais valorizado. Hoje já não é mais assim” (P3). “[...] existe uma expectativa em alguns colegas que eu seja mais combativa em algumas questões [...]” (P4).

Em relação à imagem docente, os pesquisados destacam que já houve mais respeito à figura do professor, mas as cobranças internas e externas são meio de pressão que sofrem em seu cotidiano, destacando mais funções, conhecimentos, habilidades e atitudes diversas às que possui ou em que formou-se. No que diz respeito à questão da formação, há uma crítica em relação à sua formação inicial e continuada, visto que estas não atenderam, até então, às demandas pedagógicas.

Esteve (1999) estabelece uma relação entre estes tópicos a imagem e a formação docente, pois, na sua formação, é orientado para o que deve ser em uma perspectiva ideal e, algumas vezes, desligada da realidade, faltando assim, a preparação e instrumentalização para o trabalho mais real, calcado no cotidiano escolar, criando-se, com isso, 'um choque de realidade', que a maioria dos educadores passa em início de carreira, que foi evidenciado na fala do sujeito P3.

Mosquera e Stobäus (2001) encontraram, em sua pesquisa, outras duas categorias, nas entrevistas que fizeram com dez professores universitários, que também foram reveladas nesta pesquisa.

- Questão da avaliação: “[...] na época da avaliação, sempre dói para mim, um momento de grande ansiedade, ter que dar um resultado, é como se estivessem me avaliando como pessoa” (P1).

Percebe-se, por este exemplo, como a questão de ter a obrigação de dar o resultado da avaliação pode ser desgastante para os educadores, também gerando mal-estar.

- A relação com colegas (no aspecto negativo): “o aspecto mais negativo, que mais me atrapalha é o relacionamento com alguns colegas que não valorizam a sua profissão, que são/estão desgostosos com sua profissão” (P3). “O que me deixa com muito mal-estar é a agressividade de alguns colegas. Isso me deixa com depressão, me deixa doente, com febre. [...] existe uma coisa de competição, de disputa de poder e isso me deixa arrasada. [...] eu não aguento uma situação de conflito muito intenso com os colegas, isso me destrói” (P4).

Constata-se que as relações interpessoais entre colegas podem ser conflitivas, também sendo consideradas como causadoras de mal-estar, quando negativas.

Esteve (1999) acrescenta, ainda, os fatores primários causadores de mal-estar, que recaem de maneira direta sobre a ação docente, que serão expressos com exemplos de respostas obtidas nesta investigação.

- Recursos materiais e condições de trabalho: “a infraestrutura das escolas públicas é também deficitária [...] (P2). “A falta de um quadro maior de especialistas na área da saúde e serviço social para dar apoio ao nosso trabalho como professor (P5). É frustrante para o professor ter muitos alunos com dificuldades múltiplas [...] e não ter uma estrutura próxima ou atuante para nos dar apoio” (P5).

Os recursos materiais e a infraestrutura deficitária influenciam diretamente o educador em sua ação pedagógica, quando são limitadores de sua atuação causam mal-estar (ESTEVE, 1999). Muitas vezes, os professores são acusados pela mídia (jornal, TV, revistas, Internet) de não estarem atualizados sobre o uso de novas tecnologias, mas não faz-se o contraponto para verificar quais são as reais condições de trabalho destes profissionais, que ficam limitados a poucas alternativas metodológicas (ex. quadro, giz e a voz).

- Violência nas instituições escolares: “sofrimento maior é ver alunos meus brigando fisicamente, brigas sérias” (P1). “As trocas das relações com os alunos [...] sejam também fonte de mal-estar quando as coisas não dão certo (P2). [...] sempre percebia que eu adoecia quando acontecia coisas complicadas no colégio, sentia que somatizava as coisas” (P2). O sujeito P2 também relatou que teve um aluno seu assassinado neste ano, na outra escola em que trabalha. “O que me deixa com muito mal-estar é a agressividade de alguns colegas” (P4). Esta fala já foi citada na categoria relação com colegas, mas foi referenciada, novamente, por também representar um tipo de violência.

Constata-se, pelas falas, que a violência está mais entre os alunos e na comunidade, do que contra o professor. Ainda é citada alguma violência simbólica na relação com os colegas professores. De acordo com o informe da OIT de 1981 (apud ESTEVE, 1999) as agressões a professores ocorriam com mais frequência nas escolas secundárias do que primárias, lembrando que neste estudo trata-se de uma escola de ensino fundamental, e é 2011.

- O esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor: “[...] há muito peso nas costas dos professores (P2). A questão da carga horária, o

professor precisa trabalhar 40 horas para ter um salário minimamente suficiente” (P2). “[...] eu vejo que não é nem o desgaste físico, mas um desgaste psicológico, aonde realmente se chega em casa muito cansado, dorme poucas horas. Eu destacaria esse cansaço, essa correria do dia-a-dia” (P3). “[...] acabamos assumindo funções e papéis que não são nossos [...] ao mesmo tempo tu és mãe, médica, psicóloga, que nos causam sobrecarga, fadiga e cansaço físico e mental” (P5).

Fica explícito, pelas falas elencadas, o acúmulo de trabalho e funções sobrecarregando os docentes, nas perspectivas físicas e psicológicas. Pode-se lembrar que Esteve (1999) diz que as tensões são inerentes ao trabalho, mas como o professor lida com elas e as resolve é que vai direcioná-lo para mal ou bem-estar.

Também identificou-se diversos sintomas de mal-estar citados pelos docentes: ansiedade (P1), frustração (P1), adoecimento (P2, P4), somatização (P2), desgaste/cansaço físico (P3, P5), desgaste/cansaço psicológico/mental (P3, P5), depressão (P4), febre (P4), sobrecarga (P5), e fadiga (P5). Estes sintomas já foram identificados por Esteve (1999), como esgotamento, ansiedade e estresse.

Ademais, verificou-se que foram descritas algumas estratégias de *coping* utilizadas pelos educadores: “eu me afasto dessas pessoas que são pessimistas, negativas [...]” (P3). Eu me afasto dessas situações, porque eu não aguento uma situação de conflito muito intenso [...]” (P4). Nestes exemplos observa-se estratégias de *coping* do tipo escape ou evitamento (LATAACK, 1986 apud JESUS, 1996), que, ao servirem para controlar o estresse, podem ser consideradas eficientes.

Acerca do bem-estar docente, serão utilizadas, como base, as categorias encontradas por Mendes et al. (2011), em artigo de revisão de literatura e pesquisa qualitativa, que utilizou como fonte as publicações mais recentes, à época, selecionadas do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/2009) e dos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/2010), sobre a temática.

- Contribuição social/formação: "eu priorizo a parte humanitária, os valores, as questões que envolvem a convivência diária somada aos conteúdos que a gente precisa desenvolver como escola [...]. [...] me dá alegria poder contribuir nesta faixa de idade [...]. Os alunos são mais abertos, absorvem mais coisas, se consegue mudar o rumo de alguns" (P1). "Fazer o jogo da educação, a ginga de preparar o aluno para vida, mas preparar para o trabalho também.

[...] seduzir os alunos para o conhecimento, para saber que é bom estudar [...] (P2)". "[...] eu acredito no que eu faço, acredito no futuro e acho que a educação ainda vai mudar este país bastante" (P3). "[...] profissão é um diferencial nesta sociedade, porque a gente está fazendo alguma coisa, pelo menos plantando uma sementinha. Eu queria fazer alguma coisa na minha vida que fizesse o bem" (P4). "[...] a escola ainda é o melhor lugar para muitos alunos. E acreditar que sou um agente de mudança do sistema social. Um grupo tu consegue atingir" (P5).

Esta categoria refere-se ao sentido mais humano da profissão docente, refletido na relevância social da mesma (MENDES et al., 2011). As falas demonstram que estes professores sentem-se parte do processo da construção da sociedade em que inserem-se, através da humanização de seus educandos, com o seu trabalho docente.

- Realização profissional/Prazer: "[...] ser uma professora artista [...]" (P1). "[...] não saber o que vai acontecer, uma aula nunca se repete, é uma certa emoção na profissão, nunca saber se vai dar certo o planejamento" (P2). "Eu acho que quanto e mais vivencio a minha profissão e mais experiência eu tenho, eu vejo os frutos do meu trabalho florescerem. Eu sinto o entusiasmo do professor iniciante e acho que isso a minha mola propulsora [...]" (P3). "Me faz muito bem perceber o aluno melhor em relação a si mesmo, nem que seja um dedinho" (P4). "E o aspecto mais relevante é gostar e sentir prazer de ser professora" (P5).

A realização profissional também está ligada no aspecto do prazer que tem-se com esta atividade, e com a percepção de ter feito a escolha certa para a carreira (MENDES et al., 2011). Observa-se que em muitas das falas contém emoções e sentimentos, reforçando a ideia da profunda implicação pessoal e emocional que envolve a profissão docente (MOSQUERA e STOBÄUS, 2006).

- Relações intra e interpessoais/Afetividade: "[...] a convivência com os colegas é gratificante. A gente consegue se ajudar é uma coisa muito bonita na nossa profissão" (P1). "As trocas das relações com os alunos são muito positivas [...]" (P2). "A relação professor-aluno é o aspecto mais gratificante, a que mais me entusiasma, a que menos me assusta [...]" (P3). "E fico muito feliz com as amizades, as relações pessoais sempre foram importantes pra mim" (P4).

As relações intra e interpessoais perpassam a escola o tempo inteiro, pois aprende-se e ensina-se na interação com o outro e consigo mesmo, portanto são fundamentais as boas relações, para que professores e alunos tenham bem-estar. Mosquera e Stobäus (2006, p. 94) que há bastante tempo dedicam-se ao estudo da afetividade e os sentimentos na Educação, dizem “é impossível separar nossa vida afetiva de nossa vida intelectual”, e aplicar isto na ação pedagógica é essencial.

O grupo considera, de forma positiva, as relações com alunos e colegas, embora tenha havido destaques também negativos nas mesmas relações, revelando uma contradição, que já foi identificada por Esteve (1999, p. 60), afirmando que “essa mesma implicação pessoal que antes aparecia como fonte de auto-realização apresenta, portanto, ao educador uma ambivalência; tornando-se paradoxalmente a cara e a cruz de sua atividade educadora”. Portanto as relações e a afetividade são sempre temas importantes na Educação, e oportunizar avanço nas metodologias nesta direção é bastante relevante.

- Qualificação: “[...] estar conectado com a produção de conhecimento e transformar a sala de aula num local de produção de conhecimento” (P2).

Nesta categoria destaca-se a formação continuada, dentro e fora da escola. O sujeito P2 citou um exemplo desta formação. Os outros pesquisados podem não ter citado diretamente, mas, analisando-se sua formação acadêmica como grupo, verifica-se que os mesmos demonstram a busca por novos conhecimentos, por exemplo, através de cursos de pós-graduação.

- Ambiente de trabalho: “a autonomia dentro da sala de aula” (P2). “a organização da rede que permite um trabalho em equipe e apoio, que são os trabalhos de SOE e SSE, coordenação de turno, cultural também, laboratório” (P5).

O ambiente de trabalho na direção de um clima positivo, para um trabalho harmônico (MENDES et al., 2011). O grupo destaca a autonomia e o trabalho em equipe como relevantes neste cenário.

- Competência profissional: “[...] criar jeitos novos [...]” (P1), no que se refere a lecionar. “[...] trabalhar com a questão da criatividade [...]. Estou numa cruzada pessoal pela autoria do aluno. A criação e o improviso na sala de aula quando surgem coisas novas na própria prática” (P2). “A experiência me abre outros horizontes, outros caminhos que antes eu não conseguia enxergar. O planejamento é tudo na vida de um professor” (P3).

A competência profissional vista como a busca de diferentes e novos jeitos de atuar e construir possibilidades educativas (MENDES et al., 2011). A criação, o planejamento e a experiência, foram percebidos pelos docentes estudados com importantes elementos de bem-estar.

- *Status*: “[...] as nossas férias, que são de 30 dias e o recesso que a gente tem direito. E também o nosso salário (na prefeitura), que é melhor que em outras esferas” (P5).

O status visto como posição social, destacando-se sua posição social melhor do que a de outros profissionais (MENDES et al., 2011). Nesta pesquisa, o sujeito cita a questão salarial e férias como benefícios em destaque para o bem-estar profissional.

- *Self*: “o fruto do trabalho do professor se reflete no seu aluno” (P3). “[...] eu me tornei uma pessoa que tem empatia, seja o que for que as pessoas tragam, eu consigo ‘calçar as sandálias’ daquela pessoa [...] e conseguir dar uma contribuição pra ela. Uma das coisas boas na nossa profissão é que a gente tem que sempre se repensar” (P4).

O *Self*, que pode ser traduzido por si mesmo, abarca, neste sentido, a construção de si na interação com o outro, no meio social, tendo em vista que, em Educação, este processo ocorre tanto nos professores quanto nos alunos. Os pesquisados identificam este processo falando da empatia, do repensar-se e do ver-se presente na aprendizagem de seus alunos.

- *Gestão/Políticas Públicas*: “Os espaços democráticos dentro da escola que permitem a participação de todos. A eleição dos diretores, a organização da rede que permite um trabalho em equipe e apoio [...]” (P5).

A gestão e políticas públicas, no sentido de medidas que promovam o bem-estar (MENDES et al., 2011), foram exemplificados como espaços de participação, na perspectiva da gestão (mais) democrática, e do (melhor) trabalho coletivo na formação de equipes de trabalho e de apoio.

Os pesquisados explicitam o que precisam para ter bem-estar: uma boa convivência com colegas e alunos, ter autonomia e espaço para criação, tornar a escola espaço de produção do conhecimento, trabalhar em equipe e ter apoio dos gestores, ter as famílias participando da vida escolar dos educandos, melhor infraestrutura na escola e uma rede de saúde e assistência social mais atuantes, e ter uma carga horária mais branda, evidentemente com um salário e piso dignos.

Apesar de identificarem com precisão os aspectos negativos de seu trabalho, e o que lhes pode trazer mal-estar, demonstraram ter entusiasmo e perceberem mais satisfações e bem-estar, do que ‘certas agruras’ em sua atuação pedagógica, tendo, de forma geral, uma visão positiva de seu trabalho.

Acredita-se que foram bastante pertinentes as contribuições oferecidas pelos educadores em suas falas, que gentil e atenciosamente aceitaram participar desta etapa da investigação.

Pode-se visualizar um grupo comprometido e interessado em sua profissão, e que reconhece seu papel social como docente.

Mosquera e Stobäus (2001, p. 32) apontam que, “se escolhermos o Magistério, temos que ser dialeticamente *realistas-comprometidos e futuristas-esperançosos*”, corroborando o que este grupo também acredita e faz.

COMENTÁRIOS FINAIS

Retomando-se o objetivo deste estudo, que foi de detectar e analisar as condições de mal-estar e bem-estar de professores de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, encontrou-se níveis preocupantes de afastamentos por motivo de doenças, embora os docentes que responderam aos questionários apresentaram uma orientação a ter uma autoimagem e autoestima positivas, tendo as necessidades de relacionamento e independência mais satisfeitas, com necessidades físicas e de autorrealização parcialmente insatisfeitas, e demonstraram uma tendência ao bem-estar, mesmo identificando geradores de mal-estar em seu ofício. Destaca-se que não foram identificados os sujeitos, então não necessariamente relaciona-se um que tem muitas dispensas como sendo participante desta pesquisa, pois foram 30 de 96 (número total de professores da escola), e apenas cinco entrevistados.

Durante a pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, foi demonstrado que houve na escola pesquisada um percentual alto de professores em licença para tratamento de saúde (LTS) no primeiro semestre de 2010. Também foi levantado que em um intervalo de dez anos (1998 e 2008), percebeu-se um progressivo aumento das LTS em toda a Rede. Todos estes números foram apresentados no capítulo 6.4 e indicam que há uma deterioração progressiva ocorrida no bem-estar e na saúde docente, o que faz parte de um cenário mundial e não exclusivo da Rede. Também não teve-se notícias, pelo menos explícitas, de medidas ou programas, por parte da Secretaria Municipal da Educação, em especial conjuntamente com a Secretaria Municipal da Saúde, para revisão e reversão deste quadro.

Por isto, sugere-se que haja maior investimento na formação continuada destes professores, especificamente ligada ao bem-estar docente, melhorando com isto as condições de saúde destes docentes e da conseqüente eficácia da Educação como um todo.

Relacionando-se os resultados analisados através dos questionários de autoimagem e autoestima e os de autorrealização, pode-se inferir que o grupo parece satisfeito com sua vida e seus conflitos não os levam a querer mudar de condição, embora almejem ter mais sucesso profissional e melhorar sua própria saúde, indicando, com isso as necessidades parcialmente insatisfeitas de

autorrealização e físicas, respectivamente, o que também confirma os resultados dos problemas de saúde evidenciados nas LTS solicitadas. Demonstraram ter mais satisfeitas as necessidades de relacionamento e independência.

Com a análise do questionário de avaliação dos indicadores de mal/bem-estar docente e das entrevistas, ficou expresso que os participantes do estudo têm clareza dos elementos que lhes causam mal-estar, e apresentaram índices elevados de estresse e exaustão, mas, ainda assim, sentem-se entusiasmados com sua profissão e revelam uma crença na importância de seu trabalho para a construção de uma sociedade melhor, que lhes fortalece como pessoa e faz com que tenham bem-estar, provavelmente por apresentarem resiliência e estratégias positivas de enfrentamento e superação, entre elas possivelmente o apoio de familiares, colegas e da direção.

A interrelação e a aproximação entre os resultados dos instrumentos de pesquisa podem, em estudos futuros, ser mais profundamente desenvolvidas para conhecer de forma mais ampla o contexto pesquisado.

Para que exista uma melhora concreta das condições de saúde destes professores existem elementos constituintes de seu ofício que precisam ser modificados. Alguns destes itens precisam de investimento em políticas públicas em nível sistêmico, prescindindo da ação direta dos professores, para que possam ser alterados e superados, quais sejam: a violência escolar; a burocracia instituída como parte do trabalho; o excesso de alunos na sala; os baixos salários e um plano de carreira deficitário; a formação insuficiente; os recursos materiais e didáticos escassos; o excesso de períodos semanais em sala de aula, sobrando pouco ou nenhum espaço para o planejamento pedagógico individual e coletivo; um serviço de saúde técnico que não auxilia diretamente nos problemas de saúde dos professores, entre outros.

Indiretamente, para que estas mudanças aconteçam, é necessária a atuação mais cidadã destes docentes, em suas organizações de classe e nas instituições em que atuam, para firmar os posicionamentos que favoreçam sua condição profissional, com isso também qualificando o ensino e a aprendizagem.

Em contrapartida, existem situações do contexto escolar que podem ser modificadas pelo próprio professor, tais como:

- qualificação das relações interpessoais com colegas, educandos e famílias;
- busca de sua formação continuada;

- construção de parcerias de trabalho com colegas e estudantes a fim de superar o individualismo e a fragmentação;
- gerenciamento da relação trabalho X vida pessoal, organizando tempo para ambos;
- busca do autoconhecimento para melhor lidar consigo e ter mais alteridade; e
- conhecimento do cotidiano dos estudantes e do local onde eles vivem para melhor situar sua prática pedagógica nesta realidade, respeitando os saberes e a cultura da comunidade.

Após as reflexões e análises dos contextos já apresentados, pode-se perceber que a questão da saúde dos docentes desvela fatos muito preocupantes, pois os adoecimentos se ampliam, as condições de trabalho degradam-se e ainda faltam avanços e progressos a serem construídos no que tange a saúde docente. Principalmente, no que diz respeito às relações interpessoais e o bem-estar, vê-se que as carências são muitas e que os caminhos a serem percorridos por educadores, educandos, gestores, famílias e sistemas de ensino ainda são longos, para se chegar às soluções para estes problemas.

Para que haja uma relação de maior confiança e mais respeito mútuos entre colegas, é necessário que os professores conheçam o cotidiano de seus alunos para que possam compreender suas falas e atitudes. Já os educandos precisam estar abertos para construir seu conhecimento e fazer parcerias com a escola. Estas atitudes são o início de uma educação humanizadora.

Nos processos de construção de um cotidiano escolar mais produtivo, significativo e de sucesso para todos, são necessárias ações e medidas em diversas esferas: a governamental (políticas públicas e investimentos), a gestão escolar (programas de formação continuada e enfoque no sucesso), a comunidade (participação ativa na escola) e a associação de professores, constituindo grupos de estudos e trabalho, tendo como dimensão norteadora as relações humanas calcadas no afeto e na empatia.

Através da experiência da participação, da autonomia e da autoria dos sujeitos, certamente, professores sentir-se-ão mais apreciados, modificando a atual condição de estarem docentes estressados, mas ainda acreditando em seu trabalho, para educadores valorizados e com sucesso pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. Em ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. (org.) **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- AXPE, I.; GOÑI, E.; ZULAIKA, L. M. Modificabilidad educativa del autoconcepto físico. Em: GOÑI, A. G. (coord.). **El autoconcepto físico**. Psicología y educación. Madrid: Ediciones Pirâmide, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARRETO, M. A. **Ofício, estresse e resiliência: desafios do professor universitário**. Natal, Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Ciências Sociais Aplicadas/ Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2007.
- CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.
- CASTRO, M. A. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. Em: TAVARES, J. (org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez editora, 2001.
- CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Ed. Vozes, Petrópolis - RJ, 1999.
- CONCEIÇÃO, J. A. N. (coord.). **Saúde Escolar: a criança, a vida e a escola**. São Paulo: Sarvier, 1994.
- DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinoza: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DIENER, E. Subjective well-being: the science of happiness and proposal for a national index. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 34-43, jan. 2000.
- DOHMS, K. P. **Níveis de mal/bem-estar docente, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

_____. Bem-estar e saúde docente. **Revista PRELAC-Educação para todos**. Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe. OREALC/UNESCO, Santiago- Chile, ano I, n. 1, p. 116- 133, jul. 2005.

FREUD, S. **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GOÑI, E.; FERNÁNDEZ, A. El autoconcepto. Em: GOÑI, A. G. (coord.). **El autoconcepto físico**. Psicología y educación. Madrid: Ediciones Pirâmide, 2009.

JESUS, S. N. **A motivação para Profissão Docente**. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante editora, 1996

_____. **Bem-estar dos professores**. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto editora, 1998

_____. **Psicologia da educação**. Coimbra: Quarteto, 2004a.

_____. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul./dez. 2004b.

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

JESUS, S. N.; REZENDE, M. Saúde e bem-estar. Em: CRUZ, J.; JESUS, S. N.; NUNES, C. (coord.). **Bem-estar e qualidade de vida**: contributos da Psicologia da Saúde. Porto: Textiverso, 2009.

LAZARUS, R.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer publishing, 1984.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MASLOW, A. **Motivacion y personalidad**. 3ª Ed. Madrid: Ediciones Diaz de Santos, 1991.

MENDES, A. R.; DOHMS, K. P.; ZACHARIAS, J.; LETTNIN, C.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Bem-estar docente: indicadores e subsídios. Em: II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE E I CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, 2011, São Bernardo do Campo. Transformações socioculturais e promoção de saúde. **Anais...** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011. p. 01-34. 1 CD-ROM.

MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. **Revista da ADPPUCRS**, Porto Alegre, n. 2, p. 23- 34, nov. 2001.

_____. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2006.

_____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação para a afetividade. Em: ENRICONE, Délcia. (org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a.

_____. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. Em: ENRICONE, D. (org.) A docência na educação superior – sete olhares. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D.; JESUS, Saul N. de; HERMÍNIO, Carolina I. Universidade. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização. **UNirevista**, v. 1, n. 2, p. 1- 13, abr. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde – CID-10**, 2008. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm> Acesso em: 27/9/2011.

RICHTER, L. M.; MOTA, M. V. S. Saúde e doença no contexto educacional: o drama dos docentes em exercício. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, 13(1): 141-153 jul. 2004/jul. 2005.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. Programa de apoio ao bem-estar docente. Resultados quantitativos passados dois anos de seu desenvolvimento. II Seminário Nacional de Educação, XIII semana de Pedagogia Conhecimentos, (Re) Construções e Práticas Pedagógicas, nov. 2010. p. 17- 20.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008.

SASTRE, G.; MORENO, M. O significado afetivo e cognitivo das ações. Em: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Ciclos de Formação, Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã**. Cadernos Pedagógicos SMED, Porto Alegre, n. 9, abr. 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Números da SMED**. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=2 Acesso em: 08/6/2009.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 5-14, jan. 2000.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SIQUEIRA, M. J. T.; FERREIRA, E. R. Saúde das professoras das séries iniciais: o que o gênero tem a ver com isso? **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 23, n. 3, p. 76-83, 2003.

STOBÄUS, C. D. **Desempenho e auto-estima em jogadores profissionais e amadores de futebol**. Análise de uma realidade e implicações educacionais. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 1983.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **A formação do professor**: do mal-estar ao bem-estar na docência: relatório parcial. Porto Alegre: FAGED/PUCRS, 2009.

TAVARES, J. (org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez editora, 2001.

ANEXOS

ANEXO A - Aprovação da comissão científica FACED/PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO
GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO CIENTÍFICA

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 11 /2010

Título do Projeto:

Saúde docente: uma realidade a ser detectada em direção ao bem estar e a realização profissional

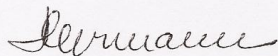
Pesquisador(as):

Aline Rocha Mendes (orientanda)
Claus Dieter Stobaus (orientador)

O projeto de Mestrado atende aos requisitos necessários, tendo as suficientes especificações teórico-metodológicas. Sugere-se encaminhar ao Comitê de Ética da Universidade uma vez que o projeto prevê entrevistas e questionários aplicados junto a professores.

O projeto está **aprovado** pela Comissão Científica da Faculdade de Educação.

Aprovado, em 06/08/2010.



Profª Nadja Hermann
Coordenadora da Comissão Científica

ANEXO B - Aprovação CEP/PUCRS

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

OF.CEP-969/10

Porto Alegre, 17 de setembro de 2010.

Senhor Pesquisador,

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS apreciou e aprovou seu protocolo de pesquisa registro CEP 10/05180 intitulado "**Saúde docente: uma realidade a ser detectada, em direção ao bem-estar e a realização profissional**".

Salientamos que seu estudo pode ser iniciado a partir desta data.

Os relatórios parciais e finais deverão ser encaminhados a este CEP.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Rodolfo Herberto Schneider
Coordenador do CEP-PUCRS

Ilmo. Sr.
Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus
Nesta Universidade

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6690 - 3º andar - CEP: 90610-000
Sala 314 - Fone Fax: (51) 3320-3345
E-mail: cep@pucrs.br
www.pucrs.br/prppg/cep

ANEXO C - Aprovação CEP/SMS/Prefeitura Municipal de Porto Alegre

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa
PARECER CONSUBSTANCIADO

Pesquisador (a) Responsável: Claus Stobäus
Registro do CEP: 521 **Processo N°:** 001.030901.10.3
Instituição onde será desenvolvido: E.M.E.F. Senador Alberto Pasqualini
Utilização: TCLE
Situação: APROVADO

O Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre analisou o processo N 001.030901.10.3, referente ao projeto de pesquisa: **“Saúde docente: uma realidade a ser detectada, em direção ao bem-estar e a realização profissional”**, tendo como pesquisador responsável Claus Stobäus cujo objetivo é “detectar e analisar as condições e mal-estar e bem-estar dos professores de uma escola da Rede Municipal de Ensino - RME de Porto Alegre”.

Assim, o projeto preenche os requisitos fundamentais das resoluções. O Comitê de Ética em Pesquisa segue os preceitos das resoluções CNS 196/96, 251/97 e 292/99, sobre as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde / Conselho Nacional de Ética em Pesquisa / Agência nacional de Vigilância Sanitária. Em conformidade com os requisitos éticos, classificamos o presente protocolo como **APROVADO**.

O Comitê de Ética em Pesquisa, solicita que :

1. Enviar primeiro relatório parcial em seis meses a contar desta data;
2. Informar imediatamente relatório sobre qualquer evento adverso ocorrido;
3. Comunicar qualquer alteração no projeto e no TCLE;
4. Entregar junto com o relatório, todos os TCLE assinados pelos sujeitos de pesquisas e a apresentação do trabalho.
5. Após o término desta pesquisa, o pesquisador responsável deverá apresentar os resultados junto à equipe da unidade a qual fez a coleta de dados e/ou entrevista, inclusive para o Conselho Local da Unidade de Saúde.

Porto Alegre, 17/09/2010

Elen Maria Borba
Coordenadora do CEP

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada SAÚDE DOCENTE: UMA REALIDADE A SER DETECTADA, EM DIREÇÃO AO BEM-ESTAR E A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL tem por objetivos detectar e analisar as condições e mal-estar e bem-estar dos professores de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, através de questionários e entrevistas, para propor mudanças e auxílios a eles e suas instituições, com o intento de aprofundar em possíveis causas e conseqüências do mal-estar docente. O estudo será desenvolvido através de participação em entrevistas semi-estruturadas, suas respostas a Questionários, que serão analisados pelos pesquisadores e participação em uma Oficina Psicopedagógica. A parte experimental da pesquisa será realizada entre outubro/2010 e agosto de 2011.

Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa asseguram que os docentes entrevistados não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas nas entrevistas, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos, que serão utilizados apenas nesta pesquisa. Os questionários não terão identificação nominal e estarão separados dos termos de consentimento, assegurando o cegamento dos instrumentos.

Voce não terá custo ou recebera por participar desta pesquisa, e não será coagido a responder eventuais questões que venham a ser considerada de menor importância ou constrangedoras.

Qualquer duvidas ou esclarecimentos entrar em contato com o pesquisador responsável Prof Claus Dieter Stobäus pelo telefone 33203635, com a mestranda Aline Rocha Mendes pelo telefone 81565467 e com Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS pelo telefone 33203345 e o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde é 32895517 / 91441379.

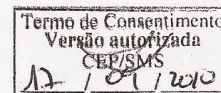
Porto Alegre, ____ de _____ de 2010.

Prof. Dr. Claus D. Stobäus

Aline Rocha Mendes

Entrevistado(a)

Observação: O presente documento baseado no item IV das Diretrizes e Normas Regulamentadoras para a pesquisa em saúde, do Conselho Nacional de Saúde (Resolução 196-96), será assinado em suas vias, de igual teor, ficando uma via em poder do Paciente ou de seu Representante Legal e outra com o Pesquisador Responsável.



Comitê de Ética em Pesquisa
CEP - PUCRS

ANEXO E - Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983)

O presente questionário é de caráter individual e sigiloso.
Gostaríamos de que seus dados fossem preenchidos o mais precisamente possível.
Marque com um X a Alternativa que você considera mais correta. Obrigado

	sim	quase sempre	algumas vezes	quase nunca	não
1- Gostaria de realizar mais exercícios físicos?					
2- Tenho problemas de saúde?					
3- Considero satisfatória minha situação financeira?					
4- Gostaria de ter maior êxito profissional?					
5- Gostaria de ter saúde diferente?					
6- Gostaria de estudar mais?					
7- Preocupo-me com minha situação financeira?					
8- Considero-me profissionalmente realizado?					
9- Sinto-me, profissionalmente, inferior aos meus colegas?					
10- Gosto de aprender?					
11- Sei encontrar soluções para os problemas que aparecem?					
12- Tenho boa memória?					
13- Tenho facilidade de criar idéias?					
14- Considero-me uma pessoa feliz?					
15- Tenho curiosidades em conhecer coisas novas?					
16- Tenho planos para o futuro?					
17- Sinto conflitos interiores?					
18- Considero-me uma pessoa realizada na vida?					
19- Gostaria de ser mais inteligente?					
20- Fico tenso e preocupado quando encontro problemas?					
21- Gostaria de ter memória melhor?					
22- O meu passado deveria ter sido diferente?					
23- Canso-me facilmente?					
24- Consegui, até agora, realizar o que pretendia na vida?					
25- Preocupo-me muito comigo mesmo?					
26- Interesse-me pelos outros?					
27- Aceito a minha vida como ela é?					
28- Tenho boas relações com as pessoas mais íntimas?					
29- Penso que os outros não têm consideração comigo?					
30- Relaciono-me bem com meus parentes?					
31- Parece-me que os outros têm vida melhor que a minha?					
32- Sinto-me abandonado pelos meus amigos?					
33- Sou dependente dos outros nas minhas necessidades econômicas?					
34- Sinto segurança em minhas atitudes?					
35- Considero-me uma pessoa tolerante?					
36- Tenho senso de humor?					
37- Tenho dúvidas sobre que atitude tomar?					
38- Aceito opiniões diferentes da minha?					
39- Sou uma pessoa triste?					
40- Acuso os outros de erros que eu cometo?					
41- Sinto-me magado quando os outros me criticam?					

42- Sou uma pessoa medrosa?					
43- As opiniões dos outros têm influência sobre mim?					
44- Tenho certeza sobre o que está certo ou errado?					
45- Sou uma pessoa submissa?					
46- As convenções sociais me afetam?					
47- Sinto que os outros me evitam?					
48- Tenho medo da morte?					
49- Considero-me uma pessoa satisfeita?					
50- Se pudesse começar tudo de novo, gostaria de ter uma vida diferente?					

ANEXO F – Questionário de Autorrealização com as ideias de Maslow

SEMESTRE:

GÊNERO: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

DATA: _____

Instruções para Responder

Leia as primeiras três afirmativas (A, B, C) e decida até que ponto concorda com cada uma.

Dê exatamente três pontos ao conjunto de três afirmativas. Quanto mais pontos você der a cada afirmativa, tanto mais você concorda com ela.

Ex.: 1. Suponha que você concorda com a afirmativa A mas não com qualquer das outras, então você vai distribuir seus pontos desta forma:

Afirmativa A Afirmativa B Afirmativa C					
A	B	C			
3	0	0			

Ex.: 2. Suponha que você concorda um pouco com a afirmativa B, discorda da afirmativa C e não discorda totalmente da afirmativa A, então você vai distribuir os três pontos desta maneira:

A	B		C		
1	2		0		

Ou se você concorda ou discorda de todas as afirmativas:

	A		B		C
	1		1		1

1.

A. Gostaria de poder ter melhores refeições.
B. Gostaria de poder pagar uma apólice de seguro mais alta.
C. Gostaria de ter mais amigos.

A	B	C			

2.

A. Gostaria de poder contar com maior segurança em minha velhice.
B. Gostaria de poder contar com mais gente para conversar.
C. Gostaria de poder aumentar meus conhecimentos.

	A	B			C

3.

A. Gostaria que meu trabalho tivesse mais prestígio.
 B. Gostaria de ter meu próprio negócio.
 C. Gostaria de poder realizar plenamente minhas potencialidades.

			A	B	C
--	--	--	---	---	---

4.

A. Gostaria que meu futuro estivesse mais assegurado.
 B. Gostaria que mais gente tivesse um bom conceito de mim.
 C. Gostaria de poder atingir a maioria de meus objetivos.

	A		B		C
--	---	--	---	--	---

5.

A. Gostaria de poder descansar mais
 B. Gostaria de poder encontrar mais gente.
 C. Gostaria de ser mais independente do que sou.

A		B		C	
---	--	---	--	---	--

6.

A. Gostaria de ter melhor saúde.
 B. Gostaria de não ser tão só como sou.
 C. Gostaria de poder pensar independentemente.

A		B		C	
---	--	---	--	---	--

7.

A. Gostaria de conhecer uma forma segura de sair de minha situação atual.
 B. Gostaria de ser mais respeitado(a).
 C. Gostaria de me desenvolver mais do que já fiz.

	A		B		C
--	---	--	---	--	---

8.

A. Gostaria de estar em melhores condições físicas.
 B. Gostaria de ter mais gente para orientar e dirigir.
 C. Gostaria de ter a liberdade de realizar o que sei que posso.

A			B		C
---	--	--	---	--	---

9.

A. Gostaria de poder mudar meu peso.
 B. Gostaria de trabalhar para mim mesmo.
 C. Gostaria de ser muito mais habilidoso em diversas áreas.

A				B	C
---	--	--	--	---	---

10.

- A. Gostaria poder planejar melhor para um futuro seguro.
- B. Gostaria de poder agradecer às pessoas.
- C. Gostaria que reconhecessem mais as coisas boas que faço.

	A	B	C		
--	---	---	---	--	--

11.

- A. Gostaria de ter mais amigos que me escutassem.
- B. Gostaria de questionar mais as coisas que me contam.
- C. Gostaria de poder aprender mais.

		A		B	C
--	--	---	--	---	---

12.

- A. Gostaria de ter mais tempo para relaxar.
- B. Gostaria de ter mais certeza de conforto na velhice.
- C. Gostaria de me destacar mais nas conversações.

A	B		C		
---	---	--	---	--	--

13.

- A. Gostaria de poder instruir-me mais.
- B. Gostaria de conhecer mais gente.
- C. Gostaria de pensar mais por mim mesmo.

	A	B		C	
--	---	---	--	---	--

14.

- A. Gostaria de poder dormir mais.
- B. Gostaria de associar-me com mais líderes comunitários.
- C. Gostaria de poder ter mais controle na determinação do que devo fazer.

A			B	C	
---	--	--	---	---	--

15.

- A. Gostaria de conhecer formas melhores de atrair atenção
- B. Gostaria de atrair mais atenção dos outros.
- C. Gostaria de obter mais bons conselhos sobre o que eu deveria fazer.

		A	B	C	
--	--	---	---	---	--

16.

- A. Gostaria de poder ter mais auto-confiança.
- B. Gostaria de ter mais amigos íntimos.
- C. Gostaria de ter móveis mais confortáveis.

		A	B		C
--	--	---	---	--	---

17.

- A. Gostaria de poder tomar mais decisões importantes.
 B. Gostaria de ter muito mais dinheiro economizado.
 C. Gostaria de poder ter um lugar mais confortável para trabalhar.

	A			B	C
--	---	--	--	---	---

18.

- A. Gostaria de ser mais decidido(a).
 B. Gostaria de ter mais amigos entre aqueles com quem trabalho.
 C. Gostaria de vir a ter uma aposentadoria maior.

	A		B	C	
--	---	--	---	---	--

19.

- A. Gostaria de poder realizar todos meus objetivos pessoais.
 B. Gostaria de não aceitar tão prontamente decisões dos outros.
 C. Gostaria de poder evitar ferir os sentimentos dos outros.

A	B		C		
---	---	--	---	--	--

20.

- A. Gostaria de poder explicar menos porque faço as coisas.
 B. Gostaria que houvesse mais segurança ao viajar.
 C. Gostaria de poder ir ao médico mais freqüentemente.

	A			B	C
--	---	--	--	---	---

21.

- A. Gostaria de poder me aperfeiçoar continuamente.
 B. Gostaria que as outras pessoas fizessem o que lhes peço.
 C. gostaria de fazer mais exercícios.

A	B				C
---	---	--	--	--	---

22.

- A. Gostaria de poder gastar menos tempo e esforço em coisas sem importância.
 B. Gostaria que as pessoas não discordassem tanto de mim.
 C. Gostaria de conhecer mais gente fora do trabalho.

A		B	C		
---	--	---	---	--	--

23.

- A. Gostaria de poder fazer mais coisas que valem a pena.
 B. Gostaria de ter mais autoridade.
 C. Gostaria de ser mais cauteloso(a).

A		B		C	
---	--	---	--	---	--

24.

- A. Gostaria de poder desenvolver-me no mais amplo sentido.
 B. Gostaria de ter mais influência sobre os outros.
 C. Gostaria de praticar mais esportes.

A		B			C
---	--	---	--	--	---

25.

- A. Gostaria de poder fazer bem todas as tarefas.
 B. Gostaria de ter uma personalidade mais interessante.
 C. Gostaria de poder fazer algo por minha saúde.

A			B		C
---	--	--	---	--	---

26.

- A. Gostaria de poder orgulhar-me mais do trabalho que faço.
 B. Gostaria de ter um emprego mais fixo e seguro.
 C. Gostaria de poder melhorar as condições físicas de trabalho.

A				B	C
---	--	--	--	---	---

27.

- A. Gostaria de ser economicamente independente.
 B. Gostaria de ter mais orgulho de mim mesmo e do que faço e sei.
 C. Gostaria de poder conversar sobre mais tópicos de interesse dos outros.

	A	B	C		
--	---	---	---	--	--

28.

- A. Gostaria de poder tomar mais minhas próprias decisões.
 B. Gostaria de ser mais importante.
 C. Gostaria de ter mais diretivas para decidir a que fazer.

	A	B		C	
--	---	---	--	---	--

ANEXO G – Instrumento para avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem/mal-estar docente (JESUS, 1998)

De seguida, vai ser confrontado com diversas questões que pretendem avaliar o funcionamento de algumas variáveis relevantes para compreender o bem ou o mal-estar profissional do professor. A maior parte das questões são “fechadas”, isto é, apenas requerem que coloque uma cruz (X) numa escala com vários graus de resposta possível. Antes de cada conjunto de questões é apresentado o significado dos algarismos que podem traduzir a sua resposta.

Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas, devendo ser sincero e espontâneo em todas elas.

É importante que responda a todas as questões.

A solicitação que lhe é feita para se identificar constitui apenas um requisito desta investigação, pois no final do programa de intervenção em que vai participar terá que responder novamente a algumas questões, sendo necessário comparar os resultados obtidos no início com aqueles obtidos no final deste programa. Neste sentido, a confidencialidade das suas respostas está assegurada.

Obrigado pela sua participação!

Identificação

Nome: _____
 Idade: _____ Tempo de serviço: _____ Estado civil: _____
 Situação profissional: _____
 Escola onde exerce: _____
 Disciplina que ministra: _____

- 1) **Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objetivos profissionais:**
 - () se pudesse, gostaria de exercer outra atividade profissional que não a de professor;
 - () gostaria, para já, 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 a exercer a profissão docente:**
 - () pouco; () moderadamente; () muito

Deve indicar a frequência com que utiliza cada comportamento, atitude e/ou estratégia seguintes. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Frequentes vezes; 5. Muitas vezes; 6. Quase sempre; 7. Sempre.**

- 4) Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 5) Dinamizo e/ou participo em atividades extracurriculares

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 6) Todos os anos aperfeiçoção pessoalmente os conteúdos Programáticos

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 7) Elogio os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 8) Na preparação das aulas pesquiso diversos materiais sobre o tema em causa.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 9) Estou disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 10) Quando solicitado, mostro-me disponível para colaborar com os alunos em iniciativas que estes pretendem levar a cabo.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 11) Diversifico as estratégias de ensino (trabalhos de grupo, debates).

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 12) Nas aulas abordo outros temas, direta ou indiretamente, relacionados com os conteúdos programáticos

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 13) Oriento os alunos para atividades de estudo a desenvolver fora da sala de aula

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 14) Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou a ensinar

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Encontra a seguir sete objetivos que muitos professores possuem. Uns objetivos podem ser considerados mais importantes do que outros. Deve indicar o grau de importância que cada objetivo tem para si. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nada Importante; 2. Pouco importante; 3. Moderadamente importante; 4. Muito importante; 5. Imprescindível.**

Como professor(a) para mim é importante...

- 15) Ter um bom relacionamento com os alunos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 16) Que os alunos aprendam

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 17) Ajudar os alunos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 18) Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 19) Contribuir para a formação plena dos alunos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 20) Levar os alunos a gostar da matéria

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21) Que os alunos se sintam realizados

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

22) Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

23) Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

24) Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

25) Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

26) Quando um aluno obtém melhores resultados que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

27) Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldade

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

28) Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

29) Se um aluno domina rapidamente um novo conceito na minha disciplina, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

30) Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

31) Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

32) Para ter sucesso nas aulas, preciso de me empenhar.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

33) De um modo geral penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

34) Por mais que me esforce, o meu valor como professor passa muitas vezes despercebido para os alunos

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

35) Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

36) É difícil saber se os alunos realmente gostam ou não de mim como professor(a).....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- 37) Se me esforçar o bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 38) Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 39) Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor(a), gostam mesmo

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

As atividades desenvolvidas no domínio profissional permitem-lhe alcançar resultados desejados (sucessos), mas também não desejados (fracassos). Encontra a seguir uma lista de possíveis causas de sucessos e/ou fracassos como professor/a. Indique o grau em que considera que cada causa explica os resultados que tem obtido, tendo em conta que os algarismos significam o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

Os meus sucessos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados...

- 40) Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 41) Pelas minhas atitudes em certos momentos

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 42) Pela minha competência profissional

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 43) Pelo meu empenhamento nalgumas situações

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 44) Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Os meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: indisciplina, desinteresse e insucesso escolar dos alunos) são causados...

- 45) Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 46) Pelas minhas atitudes em certos momentos

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 47) Pela minha falta de competência profissional

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 48) Pelo meu não empenhamento nalgumas situações

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 49) Pelo não reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos..

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Indique o grau em que considera como fator de mal-estar ocupacional (isto é, insatisfação, esgotamento, ansiedade ou *stress* profissional) cada uma das situações abaixo referidas, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nada**

stressante; 2. Pouco stressante; 3. Moderadamente stressante; 4. Muito stressante; 5. Extremamente stressante.

- 50) Tentar motivar alunos que não querem aprender

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 51) Ter alunos que falam constantemente durante a aula.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 52) Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos alunos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 53) Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 54) Sentir que não tenho um controle adequado dos meus alunos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Indique a freqüência em que na sua prática profissional ocorre cada uma das situações abaixo referidas, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nunca; 2. Uma a três vezes por ano; 3. Uma a três vezes por mês; 4. Uma a três vezes por semana; 5. Todos os dias.**

- 55) Tentar motivar alunos que não querem aprender

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 56) Ter alunos que falam constantemente durante a aula.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 57) Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos meus alunos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 58) 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
---	---	---	---	---
- 59) Sentir que não tenho um controle adequado dos meus alunos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 60) Eu sinto-me emocionalmente esgotado/a por causa do meu trabalho

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 61) Eu sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 62) Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que agüentar outro dia de trabalho

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 63) Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 64) Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 65) Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 66) Trabalhar diretamente com pessoas causa-me muito *stress*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 67) Eu sinto que estou no fim dos meus recursos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3.**

Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.

- 68) Eu sinto-me emocionalmente esgotado/a por causa do meu trabalho.....
- 69) Eu sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho
- 70) Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que agüentar outro dia de trabalho
- 71) Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim.....
- 72) Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho
- 73) Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão
- 74) Trabalhar diretamente com pessoas causa-me muito *stress*
- 75) Em sinto que estou no fim dos meus recursos.....

Encontra a seguir algumas frases que representam idéias que muitos professores possuem. Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo muito; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo muito.**

- 76) Eu luto muito para ser um/a professor/a perfeito/a.....
- 77) Eu evito tomar decisões na escola.....
- 78) Como professor/a devo ter o poder de fazer da minha turma aquilo que quero
- 79) Para mim, é da máxima importância que os alunos me aprovem
- 80) É mais fácil evitar problemas ou dificuldades que podem ocorrer no dia-a-dia do que confrontar-me com elas.....
- 81) Sinto-me muitas vezes incapaz de resolver por mim próprio/a os problemas e dificuldades da escola
- 82) É quase impossível que os professores modifiquem a forma como lidam com os problemas na sala de aula.....
- 83) Quando alguma coisa na escola me perturba, tenho pouca capacidade para controlar os meus sentimentos
- 84) Preocupo-me muito com o nível de aprovação social que tenho das outras pessoas
- 85) Fico muito perturbado/a quando os outros professores não se comportam

- como profissionais
- 86) Os alunos não devem ser frustrados
- 87) Na escola geralmente “consulto” outra pessoa antes de tomar uma decisão final acerca do modo de lidar com um problema.....
- 88) Parece que me preocupo demasiado com as dificuldades que os alunos têm
- 89) Fico extremamente perturbado/a com os pais que deviam tomar maior responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus filhos
- 90) Preocupo-me demasiado com o nível de sucesso que terei futuramente.....
- 91) Quando tenho um conflito com um aluno tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que ele se resolva
- 92) Para mim, é da máxima importância Ter o controle contínuo dos meus alunos.....

As pessoas podem lidar com o mal-estar profissional de diversas formas. Indique o grau em que utiliza cada uma das estratégias abaixo referidas quando sente mal-estar por causa de situações do seu trabalho, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Quase nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Muitas vezes; 5. Quase sempre.**

- 93) Tentar ser muito organizado/a para poder gerir as situações.....
- 94) Falar com outras pessoas envolvidas
- 95) Colocar atenção redobrada no planeamento e no horário, para não cometer erros.....
- 96) Tentar pensar em mim como um/a vencedor/a, como alguém que chega sempre de cabeça erguida
- 97) Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente
- 98) Dizer a mim próprio/a que posso provavelmente trabalhar as coisas à minha maneira
- 99) Fazer relaxamento.....

Durante a sua prática profissional tem tido oportunidade de se confrontar com diversas situações, nomeadamente aquelas que envolvem a relação com os alunos. Com base nas suas experiências profissionais durante este ano letivo, indique o grau de sucesso alcançado na realização de alguns dos seus objetivos profissionais no domínio do relacionamento com os alunos, numa escala que vai de **1 (mal sucedido) a 5 (bem sucedido).**

- 100) Ter um bom relacionamento com os alunos

- 101) Levar os alunos a aprender
- 102) Ajudar os alunos.....
- 103) Ser recordado/a pelos alunos de forma agradável.....
- 104) Contribuir para a formação plena dos alunos.....
- 105) Levar os alunos a gostar da matéria.....
- 106) Controlar o comportamento dos alunos na sala de aula

Deve indicar a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha do curso superior freqüentado. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nenhuma; 2. Pouca; 3. Alguma; 4. Bastante; 5. Muita.**

- 107) Querer ser professor/a.....
- 108) Querer preparar-me para ser professor/a

Deve indicar a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da profissão docente. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nenhuma; 2. Pouca; 3. Alguma; 4. Bastante; 5. Muita.**

- 109) Sentir-me vocacionado/a para professor/a
- 110) A falta de outras alternativas profissionais.....
- 111) Gostar de ensinar os conhecimento que possuo
- 112) Gostar de me relacionar com jovens
- 113) Contribuir para o desenvolvimento dos jovens.....

**ANEXO H - Roteiro de Entrevista da Pesquisa Mal/Bem-estar na Docência
(STOBÄUS e MOSQUERA, 2009)**

- Que aspectos positivos destacarias em teu trabalho como docente.
- Que aspectos negativos destacarias em teu trabalho como docente.
- Que satisfações e dificuldades destacarias como realmente causadores de mal-estar?
- Que aspectos positivos destacas em tua atuação como docente?
- Que aspectos negativos destacas em tua atuação como docente?
- Que dificuldades destacas como possíveis causadores de algum grau de mal-estar em relação à tua atuação como docente?
- Que satisfações destacas como possíveis causadores de algum grau de bem-estar em relação à tua atuação como docente?