

KARINA PACHECO DOHMS

BEM-ESTAR INSTITUCIONAL EM UMA ESCOLA DA REDE MARISTA

Tese de Doutorado apresentada para a Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Claus Dieter Stobäus

Porto Alegre, 06 de janeiro de 2016.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D655 Dohms, Karina Pacheco

Bem-estar institucional em uma escola da Rede Marista / Karina Pacheco Dohms – 2016.

192 fls.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

1. Educação. 2. Bem-estar pessoal. 3. Psicologia positiva. 4. Escolas Maristas. I. Stobäus, Claus Dieter. II. Título.

CDD 371.102

KARINA PACHECO DOHMS

BEM-ESTAR INSTITUCIONAL EM UMA ESCOLA DA REDE MARISTA

**Tese de Doutorado apresentada para a Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus**

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dra. Leda Lísia Portal (PUCRS)

Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera (PUCRS)

Prof. Dra. Gilca Maria Lucena Kortmann (UNILASALLE)

Prof. Dr. João Feliz Duarte de Moraes (PUCRS/UFRGS)

Prof. Dr. Saul Neves de Jesus (UALG- Universidade do Algarve, por parecer)

Dedico esta Tese à minha família: meu pai, minha mãe, meus irmãos, meu esposo Vinicius, mas em especial aos meus filhos Günther e Audrey, que são o brilho e a alegria da minha vida. Com e por todos eles, construo meus sonhos e me motivo a ser uma pessoa sempre melhor.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço ao meu esposo, Vinicius Moraes, por me fazer muito feliz, me incentivando e compartilhando suas ideias e sonhos comigo. Obrigada pela paciência, pela presença e pelo imenso amor despendidos a mim. Aos meus pequenos Günther e Audrey por estarem sempre me esperando com um sorriso puro e verdadeiro, pela oportunidade de fazer parte da formação de cada um e junto vivenciar o amor incondicional. Meus guris e minha guriuzinha, por vocês me apaixonam todos os dias, amar muito vocês é pouco para descrever tamanho sentimento. Amo ao infinito e além!

Aos meus pais, Claus Dieter Dohms e Suzane do Horto Pacheco Dohms – esta vó, que abriu mão do seu próprio tempo para dedicar-se aos cuidados dos netos, sempre terá nosso amor, estima e gratidão além-mar! –, e aos meus irmãos, Guilherme (meu segundo pai!) e Fernanda, por acreditarem nos meus ideais e torcerem para que estes sempre se concretizem. Agradeço imensamente a vocês e também a minha cunhada e comadre Luiza Vortmann por me auxiliarem nos cuidados com o Günther e a Audrey que, assim como eu, ama muito vocês.

Ao meu orientador, Dr. Claus Dieter Stobäus pela confiança e apoio despendidos a mim, e pelo carinho com que sempre me tratou e orientou. Aprendemos juntos e concretizamos esta pesquisa, com a certeza de que gerará muitos frutos.

Aproveito para agradecer aos educadores que contribuíram para esta minha etapa de formação, em especial lembro das pessoas que deixaram marcas significativas, pelo exemplo, ensinamentos e partilhas: Prof. Dra. Gilca Maria Lucena Kortmann, Prof. Dra. Leda Lísia Portal, Prof. Dra. Nadja Mara Amilibia Hermann e Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera.

Ao Prof. Dr. João Feliz Duarte de Moraes pelo auxílio na orientação, mediação e contribuições, para tornar a estatística mais esclarecedora. Sou grata pelo carinho, paciência e doação que sempre demonstrou.

Um agradecimento especial a Rede Marista de Ensino que foi elemento fundamental em minha formação escolar, e que em muito influenciou na pessoa que sou hoje, e continua sendo mote e inspiração de minha vida profissional. Ao Colégio Marista participante do estudo e todas as pessoas que participaram e contribuíram com esta pesquisa, o meu muito obrigado!

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul que oportunizou um Programa de Pós-Graduação de qualidade e à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por ter possibilitado, por meio do auxílio financeiro, a concretização desta pesquisa.

Meu muito obrigada as amigas Aline Rocha Mendes e Carla Conceição Lettnin, pela cumplicidade, sintonia e parceria, não apenas nas produções acadêmicas mas na vida. Sempre aprendemos muito juntas e sabemos que podemos contar umas com as outras. Confiança e parceria é para poucos, então agradeço pelo privilégio de ter vocês em minha vida.

Aos amigos que, direta ou indiretamente, se fizeram presentes, em especial lembro aqui meus queridos Daniela Lima Leal e Gustavo Balbinot, que com a serenidade que lhes é peculiar, sempre proferiam palavras de apoio e incentivo. Vocês são inspiração de vida e espiritualidade. Obrigada de coração por fazerem parte da minha vida e da minha família.

*Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovadolff levou-o para que
descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas
altas, esperando.
Quando o menino e o pai, enfim, alcançaram
aquelas alturas da areia, depois de muito
caminhar, o mar estava na frente de seus
olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu
fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar,
tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda
a olhar!*

(Eduardo Galeano, 2003).

RESUMO

Investigamos o Bem-estar Institucional a partir das respostas de docentes, discentes, gestores e funcionários ao Questionário de Bem-estar Institucional (QBEI), no início e final do ano letivo de 2014, acompanhando a implementação das Matrizes Curriculares e desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento Estratégico de um colégio marista de Porto Alegre. No referencial elencamos elementos sobre mal/bem-estar docente, *Bildung*, Psicologia Positiva, afetividade, ambiente educacional. Na pesquisa, de nível descritivo, utilizamos o método misto (quanti-qualitativo), com 220 participantes, aplicando o Questionário, com perguntas de resposta fechada/aberta, complementando com Diário de Campo da pesquisadora, registrando observações realizadas durante o ano letivo. Para análise dos dados quantitativos do QBEI utilizamos o programa estatístico SPSS 17.0-*Windows*, com estatística descritiva, comparação entre médias (primeira/segunda coleta), Teste-t pareado, correlação de *Pearson* e regressão logística das variáveis. Os resultados da pesquisa apontaram que os índices se mantiveram estáveis no início e final do ano, constatando diferenças estatisticamente significativas na Escala de Afetos Positivos e Negativos, fator de Afetos Negativos dos docentes (M1=4,42, M2= 4,06, p= 0,025) e discentes (M1=4,04, M2= 3,91, p= 0,020); na de Bem-estar Espiritual nos domínios pessoal (M1=18,40, M2= 16,40, p= 0,000) e comunitário dos discentes (M1=18,12, M2= 15,97, p= 0,000), o que reflete na média global destes (M1=64,14, M2= 59,54, p= 0,005); na percepção cultural e clima organizacional (FOCUS) nas dimensões apoio (M1=43,22, M2= 39,78, p= 0,049), regras (M1=36,56, M2= 33,56, p= 0,007) e objetivos (M1=32,48, M2= 29,04, p= 0,021) dos docentes, e para os discentes nas dimensões regras (M1=33,58, M2= 32,37, p= 0,049) e objetivos (M1=30,69, M2= 28,80, p= 0,000); e na Percepção do Suporte Organizacional na dimensão afetiva dos docentes (M1=21,52, M2= 19,91, p= 0,053) e na dimensão cognitiva (M1=18,37, M2= 16,82, p= 0,000) e na média global (M1=36,15, M2= 34,45, p= 0,013) dos discentes. Verificamos que o BEI apresenta consistência interna adequada em suas escalas e, utilizado o método Stepwise, na regressão logística o resultado sob a curva de ROC foi de 0,916. Na análise das respostas às questões abertas utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo (categorização), que foram complementados com elementos do Diário de Campo (etapa inicial de leitura flutuante), originando cinco categorias: Definição de Bem-estar, Aspectos que geram Bem-estar, Ações para o Bem-estar, Percepção das relações na Instituição, Promoção do Bem-estar; em que os participantes ressaltaram características positivas da instituição (clima familiar, possibilidade de diálogo entre as pessoas, ambiente limpo e organizado) e pontos a melhorar (relações

interpessoais entre todos aqueles que fazem parte da instituição, que deveriam ser mais saudáveis e baseadas em respeito, valorização e reconhecimento do trabalho dos docentes e funcionários e desempenho dos estudantes; necessidade de mais momentos de *feedback* e espaço para de fato dialogar). A partir dos resultados, também sugerimos propostas para a instituição baseadas no modelo marista de educar. Ressaltamos ainda que, quanto mais positiva a avaliação que a pessoa realiza de si mesma, melhor é a avaliação que realiza sobre a Instituição. Ou seja, melhores graus de Bem-Estar Subjetivo refletem em melhores e mais positivos graus de Bem-estar Institucional.

Palavras-chave: Bem-estar Institucional. Afetividade. Clima organizacional. Escola de Educação Básica. Educação Marista.

ABSTRACT

The institutional well-being was investigated based on the answers of teachers, students, managers and employees to the Institutional Well-being Questionnaire (IWQ). It was applied between the beginning and end of 2014 school year, following the implementation of Course Curriculums and development of actions from the Strategic Planning from a Marist school in Porto Alegre. In the literature review were listed elements about ill-being and well-being, *Bildung*, influences of Positive Psychology, affection, educational environment and their contexts. The research was descriptive, using a mixed method (qualitative and quantitative), with 220 participants who answered the Questionnaire (IWQ) with open-ended questions complemented with field notes, collected by the researcher, from observation records made during the school year. To the quantitative data analysis from the questionnaires, it was used a statistical software, SPSS 17.0 for Windows, analyzing data through descriptive statistics, comparison of average between the first and second data collection, paired T-Test, Pearson's correlation and variables logistic regression. The research result shows stable indexes at the beginning and end year, it was also verified significant statistical differences in the positive and negative affection scale, in the negative affection factor of teachers ($M_1=4,42$, $M_2= 4,06$, $p= 0,025$) and students ($M_1=4,04$, $M_2= 3,91$, $p= 0,020$); in the spiritual well-being scale the personal domain ($M_1=18,40$, $M_2= 16,40$, $p= 0,000$) and common domain in the students ($M_1=18,12$, $M_2= 15,97$, $p= 0,000$), reflecting then in this scale total average ($M_1=64,14$, $M_2= 59,54$, $p= 0,005$); in the cultural perception and organizational climate scale (FOCUS) on the support dimensions ($M_1=43,22$, $M_2= 39,78$, $p= 0,049$), rules dimensions ($M_1=36,56$, $M_2= 33,56$, $p= 0,007$) and goals dimensions ($M_1=32,48$, $M_2= 29,04$, $p= 0,021$) from teachers, and for the students in the rules dimension ($M_1=33,58$, $M_2= 32,37$, $p= 0,049$) and goals dimensions ($M_1=30,69$, $M_2= 28,80$, $p= 0,000$); and to the affection organizational support perception dimension of teachers ($M_1=21,52$, $M_2= 19,91$, $p= 0,053$) and to the cognitive dimension ($M_1=18,37$, $M_2= 16,82$, $p= 0,000$) and to the total average ($M_1=36,15$, $M_2= 34,45$, $p= 0,013$) of the students. It was verified that the BEI had an adequate internal credibility of its scales and, using the Stepwise method to the logistic regressions resulting in a ROC curve of 0,916. To the open-ended questions answers analysis it was used the technique of content analysis (categorization), complemented with data from the field notes (initial stage from fluency read), it has resulted of five categories: well-being definition, aspects that generate well-being, actions from the well-being, relations perceptions in the institution and well-being promotion. The participants had stand out positive features of the

institution (such as the family atmosphere, the open dialogue between people, the cleanness and organization of the site) and they had stand out improvements (such as relationship between all members of the institution, which should be healthier and based on respect; work appreciation and recognition of faculty and staffs, and students performance; more feedbacks and effective dialogue means). Based on the research results it was suggested a proposition for the institution though the Marist educational model. It was highlighted that if the person does more positive self-analysis the institution analysis is also better. That means that better subjective levels of well-being reflect on better levels of institutional well-being.

Keywords: Institutional well-being. Affection. Organizational climate. Primary school. Marist education.

RESUMEN

Investigamos el Bien-estar Institucional a partir de respuestas de docentes, alumnos, gestores e funcionarios al Questionario de Bien-estar Institucional (QBEI), en el inicio y al final del año lectivo de 2014, acompañando la implementación de las Matrices Curriculares y desarrollo de acciones oriundas del Planeamiento Estratégico en un colegio marista de Porto Alegre. En el referencial elencamos elementos sobre mal/bien-estar docente, Bildung, Psicología Positiva, afectividad, ambiente educacional. En la investigación, de nivel descriptivo, utilizamos el método mixto (cuanti-cualitativo), con 220 participantes, aplicando el Questionario, con preguntas de respuesta cerrada/abierta, complementando con Diario de Campo de la investigadora, registrando observaciones realizadas durante el año lectivo. Para análisis de los datos cuantitativos del QBEI utilizamos el programa estadístico SPSS 17.0-Windows, con estadística descriptiva, comparaciones de promedios (primera/segunda colecta), Teste-t pareado, correlaciones de Pearson e regresión logística de variables. Los resultados apuntaron que los índices se mantuvieron estables en el inicio y final del año, constatando diferencias estadísticamente significativas en la Escala de Afectos Positivos y Negativos, factor de Afectos Negativos de docentes ($M_1=4,42$, $M_2= 4,06$, $p= 0,025$) y alumnos ($M_1=4,04$, $M_2= 3,91$, $p= 0,020$); en la de Bien-estar Espiritual en los dominios personal ($M_1=18,40$, $M_2= 16,40$, $p= 0,000$) y comunitario de alumnos ($M_1=18,12$, $M_2= 15,97$, $p= 0,000$), lo que refleja en el promedio global de estos ($M_1=64,14$, $M_2= 59,54$, $p= 0,005$); en la percepción cultural y clima organizacional (FOCUS) en las dimensiones apoyo ($M_1=43,22$, $M_2= 39,78$, $p= 0,049$), reglas ($M_1=36,56$, $M_2= 33,56$, $p= 0,007$) y objetivos ($M_1=32,48$, $M_2= 29,04$, $p= 0,021$) del docente, y para los alumnos en las dimensiones reglas ($M_1=33,58$, $M_2= 32,37$, $p= 0,049$) y objetivos ($M_1=30,69$, $M_2= 28,80$, $p= 0,000$); y en la Percepción de Soporte Organizacional en la dimensión afectiva del docente ($M_1=21,52$, $M_2= 19,91$, $p= 0,053$) y la dimensión cognitiva ($M_1=18,37$, $M_2= 16,82$, $p= 0,000$), y en el promedio global ($M_1=36,15$, $M_2= 34,45$, $p= 0,013$) de alumnos. Verificamos que el BEI presenta consistencia interna adecuada en sus escalas y, utilizando el método Stepwise, en la regresión logística el resultado en la curva de ROC fue de 0,916. En el análisis de las respuestas a las cuestiones abiertas utilizamos la Técnica de Análisis de Contenido (categorización), que fueron complementados con elementos del Diario de Campo (etapa inicial de lectura flutuante), originando cinco categorías: Definición de Bien-estar, Aspectos que generan Bien-estar, Acciones para el Bien-estar, Percepción de las relaciones en la Institución, Promoción del Bien-estar; en la que los participantes resaltaron características

positivas de la institución (clima familiar, posibilidad de diálogo entre las personas, ambiente limpio y organizado) y puntos a mejorar (relaciones interpersonales entre todos aquellos que hacen parte de la institución, que deberían ser más saludables y basadas en respeto, valorización y reconocimiento del trabajo de los docentes y funcionarios, y desempeño de los estudiantes; necesidad de más momentos de retroalimentación y espacio para de hecho dialogar). A partir de los resultados, también sugerimos propuestas para la institución basadas en el modelo marista de educar. Resaltamos que, cuanto más positiva sea la evaluación que la persona realiza de si misma, mejor es la evaluación que realiza sobre la institución. O sea, mejores grados de Bien-Estar Subjetivo reflejan en mejores y más positivos grados de Bien-estar Institucional.

Palabras-clave: Bienestar Institucional. Afectividad. Clima organizacional. Escuela de Educación Básica. Educación Marista.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | Pg. |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Curva de ROC | 101 |
| Figura 1 – Modelos de cultura organizacional | 113 |
| Quadro 1 – Subcategorias das definições de Bem-estar | 124 |
| Quadro 2 – Subcategorias dos aspectos que geram Bem-estar | 126 |
| Quadro 3 – Subcategorias das ações para o Bem-estar | 129 |
| Quadro 4 – Subcategorias da percepção das relações na Instituição | 131 |
| Quadro 5 – Subcategorias da promoção do Bem-estar | 135 |
| Figura 2 – Violeta Marista | 148 |
| Figura 3 – Marcelino Champagnat | 158 |

LISTA DE TABELAS

| | Pg. |
|--|-----|
| Tabela 1 – Especificação do Gênero conforme a função na Instituição de Ensino | 96 |
| Tabela 2 – Idades máximas e mínimas e Tempo na Instituição de Ensino..... | 97 |
| Tabela 3 – Análise de consistência interna do QBEI | 100 |
| Tabela 4 – Classificação- validação do modelo de Bem-estar Institucional | 100 |
| Tabela 5 – Resultados estatísticos da Escala de Afets Positivos e Negativos (EAPN) . | 103 |
| Tabela 6 – Itens de maior e menor médias da Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN) | 105 |
| Tabela 7 – Resultados estatísticos da Escala de Satisfação com a Vida (SLWS) | 106 |
| Tabela 8 – Itens de maior e menor médias da Escala de Satisfação com a Vida (SLWS) | 107 |
| Tabela 9 – Resultados estatísticos da Escala Breve de Coping-Resiliente | 108 |
| Tabela 10 – Itens de maior e menor médias da Escala Breve de Coping-Resiliente | 109 |
| Tabela 11 – Resultados estatísticos da Escala de Bem-estar Espiritual (SWBQb) | 110 |
| Tabela 12 – Itens de maior e menor médias da Escala de Bem-estar Espiritual (SWBQb) | 112 |
| Tabela 13 – Resultados estatísticos da Escala FOCUS | 112 |
| Tabela 14 – Itens de maior e menor médias da Escala FOCUS | 114 |
| Tabela 15 – Resultados estatísticos da Escala de Percepção de Suporte Organizacional | 116 |
| Tabela 16 – Itens de maior e menor médias da Escala de Percepção de Suporte Organizacional | 118 |
| Tabela 17 – Resultados da correlação de <i>Pearson</i> para as escalas do QBEI – 1ª coleta de dados | 120 |
| Tabela 18 – Resultados da correlação de <i>Pearson</i> para as escalas do QBEI – 2ª coleta de dados | 121 |

SIGLAS E/OU ABREVIACOES

AP – Afetos Positivos

AN – Afetos Negativos

SWBQbAmb – Escala de Bem-estar Espiritual domínio Ambiental

SWBQbCom – Escala de Bem-estar Espiritual domínio Comunitário

SWBQbMG – Escala de Bem-estar Espiritual Média Global

SWBQbPes – Escala de Bem-estar Espiritual domínio Pessoal

SWBQbTran – Escala de Bem-estar Espiritual domínio Transcendental

BEE – Bem-estar espiritual

BEI – Bem-estar Institucional

CopRes – Escala de Coping Resiliente

EAPN-A – Escala de Afetos Positivos e Negativos

FOCUS – *First Organizational Culture Unified Search questionnaire*

FocusApo – FOCUS dimensão Apoio

FocusInov – FOCUS dimensão Inovao

FocusObj – FOCUS dimensão Objetivos

FocusReg – FOCUS dimensão Regras

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

QBEI – Questionário de Bem-estar Institucional

SatisVi – Escala de Satisfao com a Vida

SuporgAfe – Escala de Suporte Organizacional dimensão Afetiva

SuporgCog – Escala de Suporte Organizacional dimensão Cognitiva

SuporgMG – Escala de Suporte Organizacional Média Global

SWBQb – *Spiritual Well-being Questionnaire* (Escala de Bem-estar Espiritual) versão brasileira

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLEA – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Assentimento

SUMÁRIO

| | Pg. |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 21 |
| 2. OBJETIVOS | 27 |
| 2.1 OBJETIVO GERAL | 27 |
| 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 27 |
| 3. REFERENCIAL TEÓRICO | 28 |
| 3.1 MAL/BEM-ESTAR: CONCEITOS PODEM ELUCIDAR UM PROBLEMA | 28 |
| 3.1.1 Mal/Bem-estar docente: abordagem temática | 33 |
| 3.1.2 Formação (<i>Bildung</i>): subsídios para o bem-estar docente | 38 |
| 3.1.3 Somente os docentes sofrem de mal-estar? | 44 |
| 3.2 PSICOLOGIA POSITIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A SAÚDE HUMANA | 48 |
| 3.2.1 Bem-estar humano | 52 |
| 3.2.2 (Com)vivendo em espaços com-uns | 56 |
| 3.2.3 Reflexões sobre Afetividade e desenvolvimento humano | 63 |
| 3.3 PESSOAS DO SÉCULO XXI EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO FORMATADAS NOS SÉCULOS PASSADOS | 68 |
| 3.3.1 Aprendizagens significativas e a escola | 76 |
| 3.3.2 Contexto educacional: são as pessoas que constituem a escola | 83 |
| 4. ABORDAGEM METODOLÓGICA | 87 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 87 |
| 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES | 88 |
| 4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS | 89 |
| 4.3.1 Questionário de Bem-estar Institucional (QBEI) | 91 |
| 4.3.2 Diário de Campo | 94 |
| 4.4 ANÁLISE DOS DADOS | 95 |
| 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 96 |
| 5.1 BEM-ESTAR INSTITUCIONAL: DADOS QUANTITATIVO | 99 |

| | |
|---|------------|
| 5.1.1 Escalas do QBEI | 102 |
| 5.1.2 Correlações entre as escalas do QBEI | 119 |
| 5.2 DADOS QUALITATIVOS SOBRE O BEM-ESTAR INSTITUCIONAL: AÇÕES E PERCEPÇÕES | 122 |
| 5.3 REFLEXÕES COMPLEMENTARES ACERCA DO BEM-ESTAR INSTITUCIONAL | 143 |
| | |
| 6. SUGESTÕES PROSPECTIVAS COM BASE NOS VALORES MARISTAS ... | 148 |
| | |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 159 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 165 |
| | |
| APÊNDICES | 177 |
| | |
| ANEXOS | 188 |

LISTA DE APÊNDICES

| | Pg. |
|---|-----|
| APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores, funcionários e gestores | 178 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Assentimento (TCLEE) para estudantes | 179 |
| APÊNDICE C – Questionário de Bem-estar Institucional (BEI) | 180 |
| APÊNDICE D – Questionário de Bem-estar Institucional (BEI): <i>corpus</i> qualitativo da 2ª coleta | 185 |
| APÊNDICE E – Quadro descritivo das Atividades Didáticas realizadas pela pesquisadora por ocasião da pesquisa | 186 |

LISTA DE ANEXOS

| | Pg. |
|---|-----|
| ANEXO A – Parecer da Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS | 189 |
| ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa | 190 |
| ANEXO C – Carta de consentimento do responsável pelo local de realização da pesquisa – Porto Alegre/Brasil | 192 |

1. INTRODUÇÃO

A presente Tese de Doutorado surgiu da minha motivação com a Dissertação de Mestrado. Com o intuito de dar continuidade aos estudos e leituras, razão pela qual continuei e continuo investigando as condições para superar o mal-estar em direção ao bem-estar humano e, quiçá, encontrando meios para superar ou – ao menos – amenizar essa problemática, concretizou-se em meu ingresso no Doutorado em Educação (na PUCRS) na Linha de Pesquisa Pessoa e Educação.

Formada em Educação Física, sempre estive ciente e atenta às minhas responsabilidades no que diz respeito à formação de outros seres humanos, orientando minhas experiências e estudos em prol de um desenvolvimento integral, uma vez que estes estão em plena harmonia com minha vida pessoal, minhas ações, estudos e atuação profissional. Buscando o autoconhecimento, perceber, ler, estudar, desvendar, conviver, tornam-se auxílios na tentativa por compreender nós seres humanos como seres de inteireza (constituídos além de sua dimensão física/social, mas também por suas dimensões racional, emocional e espiritual) com potencialidades para um constante “vir a ser”.

Dentre as possibilidades na área da Educação, o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física se adequava perfeitamente às minhas expectativas profissionais e pessoais. Durante o curso de graduação, os primeiros desafios surgiram com a necessidade de adequação dos conceitos teóricos no desenvolvimento de atividades que motivassem as pessoas tanto à prática de esportes quanto ao trabalho em equipe, proporcionando o desenvolvimento integral dos mesmos (tanto no aspecto físico como no de formação humana e de acordo com a faixa etária). Essas experiências, conjuntamente com a participação em grupos de pesquisa, foram de extrema importância, pois agregaram muitos conhecimentos, contribuindo com meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Concluído o curso de graduação, continuei investindo em momentos de educação continuada que possibilitassem um aprofundamento nos estudos e trabalhos até então desenvolvidos. Assim, iniciei o curso de pós-graduação, especializando-me em Recreação Lazer e Jogos Cooperativos, que além dos conhecimentos teóricos compartilhados, também trouxe muitas contribuições para minha formação pessoal. Passados alguns anos, busquei o Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, nesta mesma linha de pesquisa, que me oportunizou diversas reflexões, realizando muitas leituras relacionadas à minha área de pesquisa: Mal/Bem-estar docente; Autoimagem e Autoestima; Autorrealização; Resiliência; Formação docente; temas relacionados à Saúde Docente;

Psicologia Positiva; Afetividade; Inteira do Ser; Espiritualidade, além de outras leituras de temas relacionados à Educação.

Desde o Mestrado em muito me instigava a realidade encontrada nas instituições de ensino, em especial nas escolas de educação básica – local onde atuo profissionalmente –, comparadas há alguns anos atrás. Primeiramente, por motivos quase óbvios, mas que é válido lembrar, vivemos em um mundo em constante evolução e transformação, não apenas em relação às tecnologias, que parecem ser a de maior visibilidade em termos de aprimoramento, mas, também, da humanidade, que frente aos desafios, liberdades e facilidades disponíveis na atualidade se vê provocada a atualizar-se constantemente. Talvez, o que ainda não tenha evoluído em muito sejam as estruturas das instituições educacionais e suas salas de aula, que, em geral, permanecem como antigamente e precisam ser reorganizadas e atualizadas para atender as demandas dos estudantes que hoje chegam em busca do novo, de algo que os instiguem e motivem a concretizar os processos de ensino(s) e de aprendizagem(ns).

A maneira como esses espaços de aula e seus materiais serão organizados podem interferir positiva ou negativamente, podendo ainda interferir emocional e cognitivamente sobre os estudantes de modo a facilitar ou dificultar esses processos. Por isso, autores como Hall (1986), Zabalza (2001) e Forneiro (2008) ressaltam a importância da flexibilização dos espaços e mobiliários, para possibilitar o melhor ajustamento e organização de acordo com os objetivos e tarefas propostos.

O que há de mais instigante é, justamente, encontramos dentro dessas instituições e em suas salas de aula, estudantes que querem muito mais do que sentar-se em suas carteiras e escutar o docente proferir ensinamentos. O discente da atualidade tem acesso a uma multiplicidade de informações, que inclusive proporciona a ele uma aproximação dos acontecimentos e da cultura do mundo inteiro, e para isso nem precisaria sair de casa. Acontece que esse discente possui uma riqueza de conhecimentos a sua disposição, que antigamente era concedido ao professor esse *status*, mas muitas vezes não possui subsídios para gerir e fazer bom uso de tais elementos/dados, bem como das ferramentas que tem ao seu dispor.

Frente a esta realidade, encontramos muitas instituições de educação básica – com seus gestores, docentes, e demais colaboradores – que talvez não estão ou não se vêm preparados para lidar com tamanha diversidade. Essas frustrações podem levar a um estado de mal-estar, havendo maior predominância de estudos que investigam o mal-estar docente. Este fenômeno, com ênfase no que diz respeito aos docentes, vem sendo cada vez mais estudado e têm recebido muitos investimentos em pesquisas nacionais e internacionais, por possuir

grande relevância na área da Educação. Pesquisas como as de Esteve (1999, 2004), Jesus (2004, 2007), Mosquera e Stobäus (2006a, 2008), Dohms (2011) e Mendes (2011) – bem como tantos outros autores que serão citados ao longo desta Tese – revelam como maior causador de mal-estar o sentimento de desacordo e insatisfação dos docentes frente aos problemas reais da docência, que revela uma contradição com o ideal imaginado pelos professores em relação ao que eles desejariam realizar e o que de fato conseguem e podem realizar.

Esteve (1999), estudioso com relevantes pesquisas sobre a temática, considera que a primeira causa que afasta os docentes da profissão é a ausência de reflexões sobre o sentido da nossa profissão.

Essa problemática encontra-se atrelada às contribuições da Psicologia Positiva, que vem direcionando seus estudos para a identificação e compreensão das qualidades e virtudes humanas, bem como ao auxílio, para que as pessoas tenham vidas mais felizes e mais produtivas.

A partir da interlocução entre essas temáticas de maior referência, ressaltamos a necessidade de resgatar e potencializar as habilidades humanas mais positivas. Primeiro por meio da aplicação prática de referenciais teóricos, que indicam que as instituições de ensino devem ser as primeiras preocupadas em proporcionar espaços para estimular a (re)criação de condições para que docentes, discentes, gestores, funcionários e demais colaboradores se sintam satisfeitos e motivados, aprimorando suas relações e estabelecendo unidade no que abrange os processos de ensino e de aprendizagem. Logo, sob qualquer prisma, o fato é que as relações entre todos aqueles que, de alguma forma, fazem parte de uma instituição educacional são primordiais para que haja um ambiente de aprendizagem saudável. Porém, sem que haja momentos de reflexões adequadas e quando as relações são mal administradas, podem desencadear situações e/ou estados de mal-estar.

A saúde docente deve ser levada em consideração, visto que é uma das profissões que mais vem sofrendo com a desvalorização social, acúmulo de tarefas, indisciplina discente, baixos salários, e outros fatores que vem sendo evidenciados no resultado de diversas pesquisas. Mas igualmente é preciso levar em consideração a saúde de todos os envolvidos na instituição educacional, pois, à luz dos conceitos já referidos, a qualidade de vida do docente (seu bem-estar) é fator que gera efeitos na cadeia de relações interpessoais da instituição de ensino (gestores, funcionários e discentes) e consequências diretas (positivas ou negativas) nos processos de ensino e de aprendizagem (docentes e discentes).

Assim, criar ambientes favoráveis para adequados processos de ensino e de aprendizagem também significa criar ambientes motivadores, visto que a motivação gera satisfação. Na medida em que o professor, por exemplo, consegue motivar seus alunos para aprender, suas aulas também lhe serão mais significativas, ajudando todos os envolvidos, e em consequência um clima de bem-estar possivelmente será instaurado.

Todos esses conceitos e ideias vêm ressaltar a necessidade de oportunizar saudáveis e boas relações entre gestores, funcionários, docentes e discentes, minimizando situações de mal-estar que afligem não apenas os docentes. Portanto, mostra-se fundamental focar a Educação voltada para o desenvolvimento humano como fator preponderante, uma vez que fomos levados a viver separados, distanciados uns dos outros e desaprendemos a conviver em sociedade, mas precisamos aprimorar e resgatar essas relações, esquecidas do humano, para tornar o processo educativo mais harmônico e saudável para aqueles que nele estão envolvidos.

Investigar a Educação como um processo que se preocupa com a formação do ser humano na sua inteireza, atentando e buscando compreendê-lo nas suas dimensões constitutivas, de um ser que é social, racional, emocional e espiritual, que tem limites e potenciais, levando em consideração que, para haver uma formação do ser em sua inteireza, não podemos separá-lo de seus correlacionados na ação, e preocupados com as relações desgastadas – e há muito discutimos sobre o mal-estar docente – também precisamos nos atentar para o mal-estar em relação aos gestores, funcionários e discentes, o que vem gerando um grande mal-estar nas instituições educacionais. Se o foco atual é no indivíduo – no ensino, na aprendizagem, na construção do conhecimento e no desenvolvimento da compreensão – é primordial uma Educação voltada para o desenvolvimento humano, uma vez que vivemos em uma sociedade pluralista e em constantes modificações, pois precisamos de pessoas esclarecidas nas relações consigo mesmas, com a sociedade e com a natureza, em busca de sua própria transcendência.

Por tudo isso, surgiu o problema desencadeador desta pesquisa: Como pensar sobre mal/bem-estar de forma integrada dentro de uma instituição de ensino, com processos, por ela e nela desenvolvidos e que dão vida à instituição, que dependem da atuação articulada entre as pessoas que a constituem, auxiliando a propor sugestões de mudança institucional de forma conjunta?

Assim, buscando um enfoque na comunidade educativa envolvida nesse processo, investigamos o Bem-estar Institucional, em um colégio da Rede Marista, após receber o convite da direção para acompanhar o processo de implementação das Matrizes Curriculares e

ações do Planejamento Estratégico, contando com a participação dos docentes, discentes, gestores e funcionários. A partir de alguns questionamentos, tais como: a) Qual a percepção dos docentes, discentes, gestores e funcionários em relação à instituição de ensino a qual pertencem?; b) Quais as aproximações e distanciamentos em relação à visão dos docentes, discentes, gestores e funcionários em relação a sua instituição de ensino?; e, c) Em que medida é possível afirmar se são as pessoas que fazem a diferença ou se é a Instituição, na promoção do Bem-estar? Assim investigando, foi possível refletir e sugerir ações para melhorar o bem-estar institucional.

Não é demasiado registrar que, no intuito de melhor expor o que motivou e instigou a construção dessa Tese, além do desejo de continuar as investigações já iniciadas anteriormente, especialmente com o Mestrado, que compartilho das ideias da Psicologia Positiva para que haja maior investimento nos aspectos mais positivos do ser humano. Investimentos ligados a sua formação inicial e continuada, convivência efetiva e afetiva no ambiente de trabalho/estudo, e especialmente no que diz respeito à saúde e bem-estar.

A formação humana é uma questão impreterível, pois significa a reconstrução dos valores para o desenvolvimento da existência humana por meio da criação, recriação, inovação e, principalmente, da ousadia de mudar, constituindo sujeitos mais conscientes e resilientes. Encontrar formas para resgatar a convivência de modo a amenizar possíveis situações de mal-estar relacional evidenciado dentro de nossas instituições de ensino é o que moveu esse estudo.

Quanto às instituições educacionais, acreditamos que esses investimentos virão a contribuir e, por conseguinte, aprimorar a eficácia da Educação como um todo, repercutindo para que haja relações de maior confiança e respeito mútuos entre docentes, discentes, gestores e funcionários que atuam em instituições de ensino, podendo caracterizar-se como uma abertura para uma educação mais humanizadora.

Portanto, a presente pesquisa, que propôs um enfoque Institucional do Bem-estar, levando em consideração aquelas pessoas que fazem parte do seu contexto (docentes, discentes, gestores e funcionários), concretizando nossa Tese, que se constituiu no acompanhamento da implementação das Matrizes Curriculares e desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento Estratégico. Desta forma, conforme as demandas provenientes durante o ano letivo, como pesquisadora estive à disposição do colégio para realizar atividades didáticas, ainda possibilitando-me recolher dados, propiciando a reflexão a respeito da importância, influências e implicações dos aspectos mais positivos das relações

estabelecidas na instituição de ensino, entre seus agentes e como estes se vêm implicados por tais relações.

Esta Tese, portanto, se caracteriza por ser um estudo único, pois acompanhou um processo de implementação e desenvolvimento de ações dentro de um dos colégios maristas que tiveram a incumbência de efetivamente colocar em prática o proposto e delineado pelas novas Matrizes Curriculares Nacionais, alinhadas ao seu Planejamento Estratégico, bem como de pensar e propor mais sugestões para futuras retomadas de seu Planejamento Estratégico.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar os graus de Bem-estar Institucional e a percepção das pessoas, em todas as instâncias que constituem o colégio marista do qual fazem parte, durante a implementação das Matrizes Curriculares Nacionais e o desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento estratégico em 2014.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o bem-estar institucional por meio de respostas de docentes, discentes, gestores e funcionários em relação a sua instituição de ensino, no início do ano letivo;
- Verificar as percepções dos docentes, discentes, gestores e funcionários em relação a Instituição de Ensino da qual fazem parte;
- Acompanhar a implementação das Matrizes Curriculares Nacionais e o desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento Estratégico, realizando o registro das observações em Diário de Campo, estando, como pesquisadora, à disposição do colégio para desenvolver atividades didáticas;
- Analisar o bem-estar institucional por meio de respostas de docentes, discentes, gestores e funcionários em relação a sua instituição de ensino, no final do ano letivo;
- Correlacionar (correlação de *Pearson*) as variáveis dependentes e independentes do Questionário de Bem-estar Institucional e realizar a regressão logística das variáveis do QBEI para considerar a discriminação deste modelo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa tem como principais referenciais teóricos, materiais produzidos por autores importantes que tratam das temáticas do mal-estar e do bem-estar docente, dentre eles Esteve (1999), Birman (2006), Codo (2006), Mosquera e Stobäus (2009), Jesus (2007); da Psicologia Positiva, com os referenciais produzidos por Seligman (1998), Snyder e López (2009), Mosquera e Stobäus (2012); da afetividade, Sastre e Moreno (2003), Damásio (2004), Casassus (2009); e demais abordagens propostas alicerçadas em Freud (1974), Habermas (1975), Morin (1996, 2001, 2005, 2009), Moraes (1997, 2005), Maturana (1998, 2001), Boff (1999), Assmann e Sung (2000), Sung (2007), Vygotsky (2007), Gadamer (2008).

Conhecer conceitos, especialmente aqueles relacionados com o nosso fazer e nossa compreensão de ser humano, enquanto ser no mundo, é uma tarefa necessária a ser desenvolvida no mundo atual. Ao tentar compreender melhor a existência de diversas racionalidades, podemos sair de um padrão de pensamento provocando a experimentação e vivências de novas práticas pessoais, bem como educacionais.

A partir da necessidade e na tentativa de solucionar problemas ou tomada de decisões, na busca de soluções para problemas apresentados, tendo em vista a sua modificação para melhor, a Educação de hoje nos exige revisitar conceitos e abordagens em diversas temáticas, a fim de propiciar reflexões e diálogos que contribuam não apenas para aspectos mais práticos, mas também para ampliar o (re)conhecimento de processos e do desenvolvimento saudável daquelas pessoas envolvidas no processo educacional.

Este estudo não possui a pretensão de esgotar tais temáticas, mas apresentar algumas ponderações, que podem vir a proporcionar deslocamentos ou até mesmo inquietações, na direção de possíveis soluções e propostas.

3.1 MAL/BEM-ESTAR: CONCEITOS PODEM ELUCIDAR UM PROBLEMA

Na atualidade, nos deparamos com uma diversidade de pesquisas que abordam a temática do mal-estar e do bem-estar docente. Sabemos que nossa sociedade está em constante evolução, e cada progresso traz consigo muitas consequências, positivas e/ou negativas, bem como surgem soluções e/ou abordagens novas e isso ocorre nos diversos âmbitos da vida humana.

No que se refere ao mal-estar e ao bem-estar levando-se em consideração que estas são duas abordagens que possuem amplas relações com diversas áreas do conhecimento, e

especificamente no que concerne à preocupação nesse estudo, em relação à profissão docente e sua atuação, e ainda, de modo geral, às inter-relações existentes nas instituições educativas, verificamos cada um destes termos, que nos sugere uma gama de significados e compreensões, e para chegar a estes reconhecimentos realizamos algumas distinções, como esclarecimentos.

Há evidências da existência de um dualismo entre o *bem* e o *mal*. Aqui, não se trata de exaurir estes conceitos plenamente, mas de instaurar uma busca por tornar consciente nossa própria situação hermenêutica em relação a estes.

Ramos (2011, p. 10) abordou o tema do *bem* e do *mal*, levando em consideração que popularmente há uma ‘batalha imaginária’ que se consolidou, inclusive personificando esses e induzindo-os a batalhas intermináveis, que praticamente vislumbram um fim com a ‘vitória do bem sobre o mal’. O autor ainda ressalta que isso não advém apenas da ‘indústria cultural’, lembrando que “algumas religiões, por sua vez, não fogem a essa tendência”, considerando que nossa humanidade chegou a uma inversão em seus valores.

De acordo com Abbagnano (2000, p. 107), o significado geral da palavra *bem* se refere a tudo que possui um valor qualquer, mas também pode se referir ao domínio da moralidade, do comportamento, inclusive o intersubjetivo, indicando, portanto, o seu valor. O autor destaca que o *bem* pode ser distinguido, fundamentalmente, por dois pontos de vista que se encontram na história da filosofia, “a teoria metafísica, segundo a qual o bem é a realidade, mais precisamente a realidade perfeita ou suprema, e é desejado como tal” e “a teoria subjetivista, segundo a qual o bem é o que é desejado ou o que agrada, e é tal só nesse aspecto”.

Em relação ao termo *mal*, Abbagnano (2000, p. 638) também ressalta as interpretações dadas pela noção metafísica e a subjetivista. A primeira entende o *mal* “como o não-ser diante do ser, que é o bem, ou em considera-lo como uma dualidade do ser, como uma dissensão ou um conflito interno do próprio ser”. A concepção do *não-ser*, segundo o autor, aparece com os neoplatônicos, que consideravam “a existência dos males condicionada a dos bens, de tal modo que, por exemplo, não haveria justiça se não houvesse ofensas, não haveria trabalho se não houvesse indolência, não haveria verdade se não houvesse mentira, etc.”.

Ainda São Tomás de Aquino (1950), que conclui que o mal significa apenas a ausência do bem. Em relação à *dualidade* do ser, ainda pertencente à noção *metafísica*, o *mal* é considerado tão real quanto o *bem*, que como tal possui causa própria oposta a do *bem*, contudo evita a redução do mal ao nada. Já no entendimento subjetivista não considera o *mal*

como uma “realidade ou irreabilidade, mas objeto negativo do desejo ou, em geral, do juízo de valores” (ABBAGNANO, 2000, p. 640).

Estas duas definições apresentadas por Abbagnano (2000), disponíveis em seu *Dicionário de Filosofia*, demonstram essa dualidade entre os termos e demonstram que o *bem* é definido relacionado a aspectos mais positivos e, por sua vez, o *mal* a aspectos mais negativos. Um seria o oposto e/ou a ausência do outro, bem como teriam finalidades diferentes.

Também Santo Agostinho de Hipona (1995, 2006) sustentava o livre-arbítrio não apenas como um bem, mas também considerando que o mal pode ser tão-só uma privação de bem. Para ele no mal existe um certo afastamento e perda do homem em relação a Deus, o que seria a perda do bem. Quanto ao *mal*, defendia o próprio livre-arbítrio – entendido por ele como um *bem* – uma vez que o mal não teria nenhum valor ontológico, não havendo um mal existente por si só, seria simples ausência ou carência de bem. Agostinho ainda ressaltou que mesmo o livre-arbítrio da vontade que levou o homem a pecar, não deixou de ser um bem.

Segundo Ramos (2011, p. 15), Platão, apesar de não ter desenvolvido uma teoria sobre a relação entre o *bem* e o *mal*, trata da existência do *bem* na sua chamada teoria das formas, escrevendo algumas considerações relevantes: “O bem não é apenas uma virtude, mas é a finalidade do homem que quer atingir a sabedoria. O contrário dele, o mal, reside na busca da satisfação dos sentidos. Recusar o bem é apegar-se à animalidade, que está no corpo”. O autor complementa essa ideia (p. 18) dizendo que:

[...] o que transmite a verdade às coisas que são conhecidas e dá ao ser humano o poder de conhecer é a ideia do bem. Ele é a causa do saber e da verdade. A ciência e a verdade são semelhantes ao bem e é ele que ilumina aquele que quer ser sábio. Portanto, o bem é a causa do nosso conhecimento certo, tanto como da sabedoria, assim como o Sol é a causa da visão lúcida dos nossos olhos carnis.

Ramos (2011, p. 16) esclarece a exposição de Platão, que faz uma comparação do bem com o Sol, uma vez que “[...] só conseguimos enxergar algum corpo sensível se o ambiente estiver lúcido, isto é, com luz suficiente, já que ninguém pode enxergar na mais completa escuridão. O Sol, nesse caso, simboliza a fonte do conhecimento pelo qual o homem pode aderir ao bem”, é ele que (p. 18) “além de proporcionar às coisas a capacidade de serem vistas, proporciona a elas seu nascimento (gênese), crescimento e alimentação, sem que ele mesmo seja sua gênese, mas, sim, aquilo que é a causa dessa gênese”.

Sendo o homem que age mal o oposto do sábio, que ao invés de “executar esse itinerário ascendente, permanece nas ‘sombras e trevas’ das coisas sensíveis, passageiras, que são ocasião de ambição, discórdia, ódio e até mesmo de guerra” (RAMOS, 2011, p. 21).

Neste sentido o *bem* entendido como uma ascensão, transcendência do si mesmo em prol da iluminação, da sabedoria. O *mal* seria fruto da ambição, desejos e prazeres humanos de tal maneira que causaria ‘cegueira’ naquele que necessita satisfazer-se a ‘qualquer preço’.

Por outro lado, Abbagnano (2000, p. 640) ressalta a visão de Kant, que insistia:

[...] em retirar as determinações de bem e mal (em alemão, Gut e Böse) ‘da esfera da faculdade inferior de desejar’, à qual pertencem o agradável e o doloroso (em alemão, Wohl e Übel). “O que devemos chamar de bem – dizia ele – ‘é o objeto da faculdade de desejar segundo o juízo dos homens dotados de razão; o mal deve ser objeto de aversão aos olhos de todos, de tal modo que para tais juízos, além dos sentidos, também há necessidade da razão”.

Tanto o *bem* quanto o *mal* iria pressupor certa racionalidade, consciência e reconhecimento, levando em consideração o juízo de valores humanos.

Abbagnano (2000, p. 640) ainda lembra que para a filosofia moderna e contemporânea o “mal é simplesmente um desvalor, objeto de um juízo negativo de valor, e implica, portanto referência à regra ou norma na qual se fundamenta o juízo de valor”.

Há diversos entendimentos a respeito dos termos e chega-se ao ponto que há uma inversão deste entendimento e se antes o *bem* era visto como busca de sabedoria e o *mal* como ambição, desejo, a partir daqui veremos que o que é bom torna-se objeto de desejo, e o que é mal compreendido como algo que causa sofrimento, aversão.

Segundo Hobbes (2008) o homem considera *bom* o objeto de seu apetite ou desejo, e *mal* o objeto do seu ódio ou aversão, e *vilo* o objeto de seu desprezo. Estas palavras sempre são entendidas em relação a quem as emprega, uma vez que não existe nada de absoluto e simples em si ou uma norma comum para o *bem* ou o *mal* derivado da natureza das coisas.

Spinoza (2007, p. 61) acredita que não desejamos algo por julgarmos bom, mas o fato de julgarmos como bom é que desperta tal desejo, e ainda complementa afirmando que “dirão, entretanto, que não há, nas coisas, qualquer perfeição ou imperfeição, mas que aquilo que há, nelas, que as torna perfeitas ou imperfeitas, levando a que se diga que são boas ou más, dependendo apenas da vontade de Deus”, no entendimento em que tudo é atribuído à Deus.

Locke (2012) acredita que nomeamos de *bem* tudo aquilo capaz de produzir prazer em/para nós e chamamos de *mal* o que produz sofrimento.

Na apresentação do livro de Nietzsche (2012), *Além do bem e do mal*, é abordado, de forma resumida, que para o autor *bom* é tudo aquilo proveniente da força e *mal* o que vem da fraqueza.

Ramos (2011, p. 40) lembra que Paul Ricoeur “também abordou a questão do mal e afirmou que o mal está nas ações humanas no interior de uma construção cultural. Ele também recusa o mal ontológico e trabalha essa questão no campo cultural e antropológico”.

Ricoeur, empregando a linguagem teológica, chama o mal de pecado e fora do contexto religioso o chama de mal moral, (p. 43- 44) “para ele, o mal surge acidentalmente, no decorrer da História. Ele não se relaciona com vontade, embora se manifeste no agir humano. Não é uma ação no sentido natural, mas no sentido moral, pelo qual o agir humano é qualificado de mau”. Ou seja, (p. 44) “o mal se manifesta nos atos, e por isso é obra da liberdade. [...] A prova disso é que qualquer ser humano pode sofrer um mal sem merecê-lo”.

Tais entendimentos sobre o *bem* e o *mal*, a partir do parecer dos autores citados, proporcionam diversas reflexões, que contribuem para um melhor – mas não finito – reconhecimento de tais conceitos. Além disso, nos instigam a buscar a melhor compressão na relação destes e seus aspectos constituintes, assim como das derivações que hoje utilizamos para caracterizar, definir ou nomear coisas, ações e até mesmo situações. Somente a partir destas compreensões podemos lançar nossas críticas e construir novas relações destes conceitos a fim de revelar algum sentido. O *mal* faz parte das transformações assim como o *bem*, um não sobrevive sem o outro, e caso houvesse essa possibilidade não estaríamos aqui frente a essa discussão.

Contudo, surgem alguns questionamentos: Seria o *bem* e o *mal* provenientes ou decorrentes de nossas ações humanas? Se o *bem* é proveniente de nossos desejos, não estaríamos criando situações definidas como *mal* apenas por estarmos mais focados nos nossos próprios desejos?

A problemática do mal-estar foi investigada, primeiramente, por Freud, que expôs diversas considerações sobre este tema em relação à civilização. No início do século 20, quando Freud (1974, p. 43) investigou o mal-estar da civilização, indicou três fontes de que provém o sofrimento humano: “o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na Sociedade”.

Os fatores apontados por Freud, ainda na década de 1930, estariam hoje associados a outros fatores que geram mal-estar, e Esteve (1999) acrescentaria ainda os sintomas físicos, emocionais e cognitivos.

No que se refere ao mal-estar docente, este ‘mal’ estaria intimamente ligado a uma renúncia de muitos desejos e aspirações pessoais, em prol de uma demanda extenuante e estressante de trabalho, caracterizada, em sua maioria, pelo acúmulo de funções e responsabilidades. Nestes casos, os docentes se veem absorvidos apenas na sua dimensão profissional, esquecendo, ou não tendo tempo adequado, para dedicar-se as demais dimensões constitutivas de seu ser de inteireza (pessoal, espiritual, social, emocional).

3.1.1 Mal/Bem-estar docente: abordagem temática

Diversas pesquisas produzidas na área da Educação nos últimos anos demonstram grande preocupação com o papel docente nas instituições de ensino, abordando os diferentes níveis em que este atua. No entanto o que vêm inquietando muitos pesquisadores, e que se tornou um tema de pesquisa na década de 80 do século passado, é o mal-estar docente.

Esteve (1999, p. 25) considera que os docentes sofrem de mal-estar por estarem expostos a tensões cada vez maiores, devido às diversas fragmentações da atuação docente e que, conseqüentemente, aumentam suas responsabilidades e exigências. Segundo o autor, a expressão mal-estar docente vem sendo empregada para “descrever 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”.

No entendimento de Jesus (2001b, p. 125) o mal-estar docente é um fenômeno produzido pela atual sociedade uma vez que está interligado às mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas, e continuam a acontecer, com implicações, principalmente, no comportamento dos alunos.

As transformações no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização se deram nessas mudanças aceleradas do contexto social, assim como de necessidades – por exemplo, de preparação para manejar as tecnologias de informação e comunicação –, porém parece que muitos docentes não estavam preparados para lidar com tantas exigências, o que de certa forma vem acarretando inúmeras situações de mal-estar.

A respeito disso, Esteve (2004, p. 24) salienta que, ao refletirem sobre seu trabalho, muitos professores, bem como os médicos e outros profissionais, não conseguem entender e custam a perceber o que lhes aconteceu pessoal e profissionalmente. Esse autor recorda que, na introdução de um livro de Dilthey, Ortega y Gasset faz um alerta para o fato de muitas pessoas não conseguirem conscientizar-se das épocas históricas que elas mesmas viveram, daqueles fatos que nos “permitem entender os problemas do presente como elementos de um processo histórico no qual a possibilidade de compreender os problemas atuais depende de nossa capacidade para reconstruir o processo que os gerou, buscando no passado as raízes de onde procedem”.

Esta consciência histórica é de suma importância, pois muito do que hoje evidenciamos dentro das instituições de ensino são apenas uma pequena parcela e repercussão do que vivemos em nossa sociedade, que também vem sofrendo mudanças ao longo dos anos

e que precisa estar alerta e preparada para lidar com o novo, com a diversidade, com os desafios do acelerado e inevitável progresso.

Mosquera, Stobäus e Santos (2007, p. 262) complementam lembrando que os problemas que angustiam a profissão docente estão ligados a sua própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão, sendo que o mais instigante é o ininterrupto acirramento de tais problemáticas, também em contextos internacionais, e como socialmente a docência vem sendo desgastada frente às insatisfações amplamente justificadas dos professores, os descontentamentos por parte dos discentes, a má qualidade do ensino e a desconfiança no aproveitamento social.

Mandra (1980) ressalta que tanto a função docente modificou-se frente à pressão de mudanças dos contextos sociais em que desempenha sua profissão, como se modificaram as expectativas, apoio e julgamento desses contextos sociais sobre os docentes.

Dohms (2011), em sua pesquisa realizada em uma escola privada de Porto Alegre, encontrou como as principais fontes de pressão sofridas pelos docentes: as relações e reuniões com os pais dos alunos, falta de recursos, confrontos diários em sala de aula, agressões verbais e físicas por parte dos alunos, falta de consenso sobre assuntos disciplinares, o fato de lecionar em turmas desmotivadas e/ou para quem não valoriza o ensino e quer as coisas prontas, levar trabalho para casa e que acaba interferindo na vida familiar, falta de perspectiva de promoção, baixa remuneração em relação ao volume de trabalho, trabalho no horário das refeições ou nos intervalos, tarefas administrativas, ter que avaliar os alunos, decréscimo do respeito e valorização da sociedade para com a profissão docente, insegurança dentro da profissão, a pressão por parte das chefias, má comunicação entre o pessoal da instituição, a tensão nas relações dentro da escola e a integração de alunos com necessidades educativas especiais.

Esses docentes que participaram da pesquisa de Dohms (2011) também indicaram fatores que amenizam essas pressões: as boas relações com seus alunos, apoio por parte dos seus colegas de profissão, apoio do seu sindicato, ter clareza quanto ao seu papel na escola, duração das férias escolares, currículo unificado, envolvimento com temas pastorais, sentir que sua formação é adequada, uso da campanha na escola e o bairro em que a escola está localizada. Logo é possível observar que os professores identificam mais fontes de pressão do que estratégias para amenizá-las.

Muitos dos problemas sociais são delegados e entendidos pela própria sociedade, e por grande parte do sistema político, como sendo de responsabilidade da Educação, como se as instituições de ensino, em seus diferentes níveis, pudessem, sozinhas, dar conta de tamanhas

adversidades e problematizações. Delegar à Educação tamanha responsabilidade demandaria também maiores investimentos, qualificações, infraestruturas e, acima de tudo, reconhecimento, pois o que vemos são instituições com ambientes, profissionais e processos de ensino e de aprendizagem defasados, precisando se adaptar, com os poucos recursos que possuem, em relação à demanda que existe fora de seus ambientes educacionais.

Para Esteve (1999, p. 144) “o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhe atribui”. Atrelado a estes efeitos, Esteve (2004), refletindo sobre o mal-estar docente, acredita que o que permeia este problema seja que a capacidade de mudança dos sistemas educacionais é menor do que a do ambiente social, consequência da acelerada evolução mundial.

Milstein, Golaszewski e Duquete (1984) comentam que nesses contextos sociais de ensino, quando estamos em um contexto estável, a maior parte de nós docentes consegue enfrentá-lo, porém quando este se transforma ligeiramente até o docente mais saudável depara-se com dificuldades para enfrentar o estresse.

Os autores relatam as situações estáveis, que de certa forma tornam-se confortáveis, na medida em que as mudanças que ocorrem são tão sutis que pequenos ajustes conseguem dar conta dos contextos educacionais, e quando estas mudanças ocorrem de maneira brusca, às pessoas se veem frente a uma situação de estresse, que pode chegar em alguns casos ao extremo, e muitas vezes não conseguem lidar com tais situações por serem pegas de surpresa.

O que devemos levar em consideração é que nas últimas décadas, como já mencionava Jesus (1996), estas mudanças vêm acontecendo de forma acelerada, e se não estivermos preparados para lidar com o novo, estaremos fadados a inúmeras situações de mal-estar, que poderão variar, de acordo com as exigências, das mais sutis as mais severas podendo gerar sérias consequências.

Em seus estudos, Esteve (2004, p. 158) encontrou textos de Sócrates (século IV a.C.) e de Melanchthon (1497- 1560), que já no século XVI queixavam-se da perda de valores na nova geração:

Nossa juventude prefere agora o luxo e a comodidade. Tem maneiras grosseiras e despreza a autoridade. Perdeu o respeito pelos mais velhos. Prefere a tagarelice e o divertimento ao honrado esforço do trabalho. Os jovens de hoje contradizem seus pais. Comem sem cortesia e tiranizam os mestres. [...]. A criança não traz de sua casa afeição ou qualquer admiração pelas letras, mas um ódio profundo, desprezo pelo preceptor e maus exemplos. [...]. Encontrarás crianças que claramente se atrevem a zombar do preceptor, fazendo caretas, abanando as mãos nas orelhas e rindo-se. As crianças, além disso, transmitem os costumes de suas famílias, pois não tratam antes melhor seus pais do que agora tratam seus professores. [...]. É muito

duro ensinar com tanta angústia e trabalho, consumindo-se e matando-se em vão. [...] A criança nunca pega em suas mãos um livro, a não ser quando obrigada pelo preceptor, e, quando o faz, seus olhos e sua mente se dispersam. [...] Sua atenção está ausente, como em outro mundo.

Resgatando estes escritos, Esteve (2004, p. 158) alega que “educar continua sendo o mesmo compromisso, difícil e equilibrado, com os valores que dão qualidade à vida humana”. Como educadores, ressalta o autor, de tempos em tempos precisamos afirmar o desafio de analisar o contexto atual em que estamos inseridos, bem como das tendências educacionais, para então definir em meio aos valores vigentes, os que serão reportados e os que serão criticados. E complementa dizendo que “não existe lei ou norma ministerial que consiga evitar os conflitos de nossa época”.

Ou seja, precisamos estar constantemente nos atualizando para dar conta e conseguir acompanhar os inúmeros progressos de nossa sociedade, e mesmo com toda essa problematização e exigências que abrangem a profissão docente, que precisa dar conta de um verdadeiro acúmulo de funções, é preciso olhar além, buscando subsídios para que se tenha melhores condições e motivação para exercer a docência, e conseqüentemente, tornando os processos de ensino e aprendizagem mais qualificados e satisfatórios. Dentro desta perspectiva e preocupados com a saúde dos professores, surgem os estudos abordando como temática o bem-estar docente.

Timm (2010, p. 114) salienta que “o mal-estar campeia solto no magistério”, no entanto “é possível perceber que existem vidas de professores que são construídas na perspectiva de uma estética da existência que considera o cuidado de si como dimensão fundamental para sentir-se bem na docência”.

Jesus (2004, p. 198) chama atenção de que,:

Embora consideremos importante a investigação sobre factores de mal-estar docente, na perspectiva de serem encontradas soluções para este problema, parece-nos que a ênfase nesta perspectiva da docência pode levar a que, entre os próprios professores, seja considerado ‘normal’ este mal-estar e se acentuem os mais negativos da profissão, dificultando a percepção dos aspectos positivos desta atividade profissional, que também os há.

O conceito de bem-estar, segundo Jesus (2007), está relacionado à motivação e à realização do docente, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e estratégias (*coping*) que este desenvolve, a fim de enfrentar as exigências e dificuldades profissionais, superando-as e potencializando o seu próprio funcionamento.

Arelado a este conceito está a Psicologia Positiva que, segundo Snyder e López (2009), está direcionada para a identificação e compreensão de qualidades e virtudes humanas, e ao auxílio, no sentido de que as pessoas tenham vidas mais felizes e produtivas.

Estes dois conceitos atrelados, constituem fortes subsídios que caminham em direção à saúde docente. Encontrar maneiras de lidar com as situações de fracasso, estresse, e demais dificuldades que os docentes se deparam no dia-a-dia da profissão é essencial, mas um olhar voltado para o desvelo e ressignificação da motivação, realização, qualidades e virtudes destes profissionais auxilia na promoção e manutenção do docente saudável e satisfeito.

O bem-estar docente, para Jesus (2001b), está conectado às atitudes positivas dos professores que repercutem em seus alunos, colegas e, inclusive, em relação a si mesmos, buscando aproveitar suas qualidades pessoais e relacionais, e a valorização dos aspectos positivos e dos pequenos sucessos diários que consegue alcançar.

Kelchtermans (2009, p. 74- 75), em seus estudos, identificou cinco componentes característicos da autocompreensão docente, que podem ser distintas, mas estão interligadas e articulam-se entre si, e que também estão ligados ao bem-estar. O autor (p. 73) usa o termo ‘autocompreensão’ considerando que este faz referência tanto à compreensão que uma pessoa tem do seu *Self* num determinado momento (produto), quanto ao fato deste produto resultar de um processo contínuo de dar sentido às próprias experiências como ao impacto destas no *Self*. “A autocompreensão apenas se revela na altura da ‘narração’ (ou na auto-reflexão explícita e enquanto ‘narração para si próprio’)”.

- Autoimagem, componente descritiva de como os professores tipificam a si próprios;
- Autoestima, componente avaliativa de apreciação dos professores sobre seus desempenhos profissionais;
- Percepção para a tarefa, por parte do docente, daquilo que constitui seu programa profissional, tarefas e deveres para que venha a desempenhar bem sua função (componente normativa);
- Motivação profissional, como noção das razões ou caminhos que os levaram a tornarem-se professores, bem como a permanecerem ou desistirem desta profissão (componente volitiva); e
- Perspectiva futura, que revela as expectativas sobre o seu futuro na profissão docente (elemento tempo).

Segundo Esteve (2004) é crescente o número de professores que analisam e aceitam as mudanças sociais da realidade em que atuam, considerando-as inevitáveis para sua profissão, contribuindo na elaboração de novas estratégias de melhoria, demonstrando-as frente às exigências de capacidade de adaptação. O autor ainda adverte que um dos grandes problemas

atuais das instituições educacionais é que ainda formam docentes como se eles fossem trabalhar no antigo sistema educacional.

A formação é um elemento primordial na vida dos seres humanos, e não pode ser vista ou entendida como mero ‘treinamento de habilidades’ para exercer determinada função e/ou profissão. Banalizamos o termo formação, no sentido de que este hoje é percebido apenas pelo aspecto de tornar as pessoas aptas para exercerem uma profissão, e com isso reduzimos seu real significado, sua historicidade, conceitual e semântica. Entender este conceito é o primeiro passo para mudanças de atitude e ação.

3.1.2 Formação (*Bildung*): subsídios para o bem-estar docente

Projetos e Pesquisas vêm demonstrando os aspectos causadores do mal-estar docente, que na atualidade se tornou comum nas instituições de ensino, e sugerem formas de prevenção, propondo discussões comparativas, buscando resgatar conceitos e comportamentos pró-ativos e para a resiliência docente.

Autores que vem estudando em profundidade as temáticas acerca do mal-estar docente, em sua maioria, citam a formação como um dos elementos associados a condições de mal-estar, visto que alguns docentes após concluírem sua formação (curso de graduação) enfrentam um *choque de realidade* frente ao exercício de sua profissão.

Cabe aqui uma reflexão a respeito do conceito de formação (termo originado do alemão *Bildung*), sendo este um conceito clássico da Filosofia da Educação, e pela necessidade de um entendimento adequado deste conceito por parte dos docentes, que são os principais agentes da Educação.

Diferentes racionalidades podem implicar no processo de formação docente, considerando que a compreensão deste conceito constitui além de processos educacionais, abrangendo também a própria compreensão do ser humano. Cabe salientar que o foco desta reflexão está na aproximação do conceito de formação (*Bildung*), evidenciando alguns aspectos que possam contribuir com a alusão deste conceito, visando compreendê-lo, bem como buscando subsídios para o bem-estar docente estendendo-se aos seus correlacionados na ação.

Desta forma, pretende-se fazer algumas relações, na medida do possível, com elementos que podem vir a auxiliar no processo de construção da *Bildung*, como o entendimento do *Self* e dos sentimentos.

Nas relações do homem com o mundo surge a necessidade de conceituar. Achar conceitos que se apliquem a ação. O conceito de formação teve sua origem em três momentos históricos: na Grécia, com o termo *paidea*, que se referia à formação do homem grego; com os romanos, do latim *humanitas*; e do alemão, *Bildung*. Mas, em especial, destaca-se uma certa consciência filosófica que surge na Grécia, a partir de uma preocupação questionada por eles: *Como educar os gregos?*

Apesar de o conceito tomar maior aprofundamento com Hegel, vale salientar que este já vem desde as reflexões de Aristóteles e de Plantão.

Gadamer (2008, p. 51) lembra que foi Hegel quem elaborou de maneira mais clara o conceito de formação, com “a ideia de formação plena continua sendo um ideal necessário”, um “estado de amadurecimento que todo desenvolvimento deixou atrás de si”, pois (p. 45) “fala de ‘formar-se’ e de ‘formação’ ao acolher o pensamento kantiano do dever para consigo mesmo”.

Segundo Gadamer (2008, p. 50),:

[...] a essência da formação não é o alheamento como tal, mas o retorno a si, que pressupõe naturalmente o alheamento. Nesse caso, a formação não deve ser entendida apenas como o processo que realiza a elevação histórica do espírito ao sentido universal, mas é também o elemento onde se move aquele que se formou.

Gadamer (2008, p. 45) cita que Wilhelm von Humboldt diz que formação refere-se a algo mais elevado e mais íntimo, ao “modo de perceber que vem do conhecimento e do sentimento do conjunto do empenho espiritual e moral, e que se expande harmoniosamente na sensibilidade e no caráter”.

Hermann (2010, p. 83- 84) também menciona este autor, Humboldt, que ainda expressa que “O verdadeiro fim do homem [...] é a formação máxima e o mais proporcional possível de suas forças, para integrá-las num todo. Para isso a liberdade é a condição primeira e indispensável”.

Hermann (2010, p. 83) refere-se à formação como um trabalho de criação de si mesmo, “numa abertura dialética entre a experiência no mundo e um projeto de mundo”. A autora ressalta que (p. 84) “o conceito clássico da *Bildung* configura-se como uma idéia de que o homem não é determinado nem pela natureza nem pelo fundamento teológico, mas pela suas próprias ações e escolhas, por meio do pleno desenvolvimento de suas forças – uma experiência de si”.

Para Hermann (2010, p. 90), “o que mantém validade no conceito de *Bildung* é a experiência de si como transformação, uma construção ético-estética de nossa própria

existência. Para a *Bildung* converge, portanto, a diversidade de experiências do homem com o tempo, onde se situa seu devir”.

A *Bildung* não pode ser treinada, mas requer do ser humano sensibilidade e interesse, pois pressupõe o conhecimento dele mesmo.

Habermas (1975) ressalta que o interesse humano é capaz de gerar o conhecimento. O conhecimento constitutivo determina o modo de descobrir o conhecimento e como podem ser garantidas as necessidades desse conhecimento. O filósofo também apresenta as áreas de domínios de conhecimento, que são fundamentados em aspectos diferenciados da existência social: trabalho, interação e poder.

Com a pós-modernidade, o mundo se torna plural, e o modelo de totalidade entre sujeito e objeto se desfaz, rompendo suas finalidades. Surge então a necessidade do sujeito internalizar o mundo fora de si, por isso a formação também se constitui em uma internalização da objetividade que é exterior a esse sujeito. A experiência é uma condição da *Bildung*. O homem se cria e se desenvolve através das suas experiências.

Reichenbach (2002) ilustra por intermédio dos pensamentos de Hölderlin que o homem livre e liberto está sendo, em essência, capaz de usar sua própria razão (autonomia), de ouvir atentamente a própria voz interior (autenticidade), e ainda de se reconciliar com o mundo.

Para Reichenbach (2002, p. 3),:

Parece que o objetivo educacional de desenvolver uma mente democrática pode ser visto como uma função do indivíduo e das possibilidades culturais que existem (ou não existem) e capacitar o indivíduo a tornar-se um Eu (Self) consistente e unificado, um Eu (Self) que pode fazer sentido de suas heterogeneias, e até mesmo desconectadas, experiências – um Eu (Self) que ensina a si próprio.

Esteve (2005, p. 118) dá o exemplo da moeda que embora tenha duas faces, é a mesma moeda, e quando se contempla uma face a outra fica oculta. O autor complementa que “falar de mal-estar docente é apenas um exercício para esclarecer o que deve ser deixado por baixo, para que brilhe a face do bem-estar”. O acúmulo de responsabilidades que o docente precisa lidar diariamente, além de fatores externos e internos inerentes ao próprio ser humano, cria dicotomias e contradições consideráveis em que, por exemplo, ao mesmo tempo em que são cobrados para que mantenham a disciplina em sala de aula, também precisam ser simpáticos e receptivos com os alunos.

Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 263) ressaltam que,:

Ainda hoje, esta abordagem é extremamente importante e atual. Cremos que, docentes, estamos cientes da necessidade de conhecer melhor a realidade social em

que vivemos e nossa realidade como pessoa, tendendo para um bem-estar e (auto-) realização pessoal e profissional.

O mal-estar docente está relacionado aos momentos históricos, políticos e vivências mais íntimas do indivíduo, e também representam a repercussão de dificuldades encontradas nas instituições de ensino.

Diante de tais necessidades e das diversidades que hoje afrontamos na área da Educação, há alguns educadores que conseguem desenvolver sua autoestima e autoimagem positivas, matendo-se motivados e buscando condições para chegarem a autorrealização. O desenvolvimento de tais aspectos dependerá tanto de situações externas como de situações internas do sujeito, devendo haver um maior investimento no que diz respeito à formação (*Bildung*) docente. Para tanto, há alguns aspectos que podem contribuir com a alusão deste conceito, buscando subsídios para o bem-estar docente, tais como, o *Self* e os sentimentos.

Na busca de uma aproximação com o conceito de formação serão destacados dois aspectos, considerados aportes para o bem-estar docente, e que podem auxiliar no processo de construção da *Bildung*: *Self* e sentimentos.

O *Self* refere-se à construção do *eu* no ser para o outro. E, a qualidade das relações que o sujeito estabelece com seu meio, os valores e as experiências por ele vivenciados, sua integração pessoal e sua atitude diante da vida, tornam-se fundamentais para produção desse sentido (FOSSATI, 2009).

Damásio (2004, p. 119) acredita que “criação do *Self* depende, ela mesma, de uma estrutura fisiológica do sentimento e que sem *Self* não é possível conhecer coisa nenhuma, não é possível ter consciência”. Este autor recorda que “alguns dos níveis e ramos necessários para produzir um sentimento de emoção são precisamente os mesmos que são necessários para produzir o *pronto-Self*, no qual o *Self* propriamente dito e a consciência se baseiam” (p. 156- 157). E lembra que a “consciência é o processo que enriquece a mente com a possibilidade de saber da sua própria existência – a referência a que chamamos *Self* – e saber da existência dos objetos que a rodeiam” (p. 194).

A compreensão e construção do *Self* também implica o desenvolvimento do autoconceito – que por sua vez abrange a autoimagem e autoestima –, do reconhecimento de si mesmo, o que levará a melhorar a percepção e entendimento das emoções e sentimentos.

Conforme Freund (2009), a maturidade e o cuidar melhor de si, são fatores que contribuem para alcançar a realização pessoal e profissional.

Segundo Rogers (1959 apud ROGERS, WOOD e O’HARA, 1983, p. 48) o eu é definido como a “*gestalt conceptual*, organizada e consistente, composta das percepções das

características do ‘eu’ ou ‘me’ e das percepções das relações do ‘eu’ ou ‘me’ com os outros e com os vários aspectos da vida, juntamente com os valores relativos a estas percepções”.

Reichenbach (2002, p. 4) sugere que:

[...] Bildung é a constituição do ‘Eu’ (Self) dentro de ‘nós’ e, portanto, não pode ser apropriada, nem ex nihilo (partindo do nada) e nem através de (sistemática) instrução ou treinamento. Isso faz da Bildung um tema um tanto ingrato. No entanto, o momento subversivo que faz a Bildung incontrolável, tanto para o exterior quanto para o Eu (Self), só pode contradizer o pensamento pedagógico que parece necessitar desses sentimentos de auto-ilusão da inipotência educacional ou anseia, pelo menos, em termos de aguda precisão teórica. Bildung é sempre auto-Bildung.

Lembrando que o *Self* somente se constrói quando há o reconhecimento do outro e, sendo o ser humano responsável por si e pelo mundo, tem liberdade de dar lei a si próprio orientando-se em relação aos ideais universais de moralidade. O *Self* também pressupõe sensibilidade. Neste caso, também os sentimentos podem suscitar alguns acréscimos à formação.

Mosquera (1978) enfatiza que os sentimentos estão vinculados de forma orgânica ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano no complexo meio social que o rodeia.

Codo (2006, p. 55) lembra que “as atividades que exigem maior investimento de energia afetiva são aquelas relacionadas ao cuidado; estabelecer vínculo afetivo é fundamental para promover o bem-estar do outro”.

Quando os seres humanos conseguem lidar com sua afetividade e de seus relacionados, cria-se um ambiente de satisfação. Nessa ótica deve-se procurar com entusiasmo, alegria por si mesmo, prazer, sentimento, afetividade, aquilo que sustenta o sujeito como docente e como ser humano (TIMM, MOSQUERA e STOBÄUS, 2008).

Os docentes precisam compreender suas próprias emoções, bem como as de seus pares e educandos, pois ao negá-las poderá aumentar as tensões em sala de aula e nos demais ambientes da instituição educacional, transformando-a em um espaço hostil e pouco acolhedor. Quando passamos a reconhecer, considerar e desenvolver nossa afetividade, igualmente começamos a perceber as contribuições e reflexos que as emoções e sentimentos exercem e possuem, não apenas na intra mas também nas inter-relações que estabelecemos.

Mosquera e Stobäus (2008) apontam que o professor precisa estar educado para a afetividade, pois se tratamos com as diversidades em nosso cotidiano escolar, precisamos ter respeito e abertura para compreensão do outro, e noção do inacabamento da condição humana.

Para Damásio (2004, p. 280), “não há dúvida de que as emoções e sentimentos são pertinentes porque fazem parte daquilo que somos pessoalmente e socialmente”.

Além de conhecer a si próprios (*Self*) e os seus sentimentos, os docentes também precisam compreender conceitos, como propomos com a elucidação da *Bildung*, pois se tornam determinantes notáveis para um desenvolvimento humano saudável.

O entendimento do conceito de formação, *Bildung*, é de extrema relevância nos dias de hoje, principalmente, levando em consideração os modelos educacionais e os docentes e demais profissionais que chegam às instituições de ensino, muitas vezes sem o preparo adequado. A alusão deste conceito, quando compreendido e efetivado, contribui de maneira abundante, não só com a Educação, mas com o sujeito profissional e pessoalmente.

Hermann (2012, p. 31) também ressalta que “um processo formativo não pode poupar ninguém de fazer determinadas experiências e tampouco se pode evitar a frustração das expectativas que não se cumprem e o sofrimento que disso advém”, pois cada experiência “depende da estruturação de nosso perceber com a vivência anterior”. Para a autora, “uma compreensão de formação como experiência, na perspectiva hermenêutica, é uma abertura para vivências que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva; ao contrário, envolve a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporeidade”.

Não é demasiado lembrar que o conceito de *Bildung*, remete a uma autoformação. “A formação se articula, então, numa abertura para novas construções de si, capaz de reconhecer um mundo comum em que a alteridade também aconteça” (HERMANN, 2012, p. 33). Ou seja, depende do próprio sujeito, a partir de suas experiências, reflexões e ações o que resultará sua formação.

Conhecer conceitos, especialmente aqueles relacionados com o nosso fazer e nossa compreensão de ser humano enquanto ser no mundo, é uma tarefa necessária a ser desenvolvida no mundo atual. Ao compreender a existência de diversas racionalidades podemos sair de um padrão de pensamento provocando a experiência e a vivência de novas práticas educacionais, e no que diz respeito à *Bildung*, também pessoais.

Considerando que a mobilidade da mente humana ocorre na tentativa de solucionar problemas ou ainda, na busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor, a Educação nos exige ‘formar’ sujeitos que precisam aprender a aprender durante toda a vida.

3.1.3 Somente os docentes sofrem de mal-estar?

Não é incomum encontrarmos pessoas queixando-se a respeito da demanda de trabalho, das dificuldades de sua atuação profissional, das exigências cada vez maiores impostas pelo mercado de trabalho e muitas outras. Cada profissão, com suas especificidades, em comum a todas as outras necessita de constante atualização, assim como também há aquelas que precisam de profissionais que acompanhem não só os avanços de sua sociedade, mas que estejam atualizados a respeito das mudanças que acontecem em nível mundial. O mercado de trabalho está cada vez mais exigente e em busca de profissionais cada vez mais dinâmicos, proativos, especializados, atentos, e motivados frente a novos desafios.

Poucas são as profissões preocupadas exclusivamente com o contexto que as cercam, a fim de atender uma demanda social mais próxima. E se pensarmos na profissão docente, apesar de possuir parâmetros curriculares nacionais, também busca, de certa forma, dar conta de um contexto social mais próximo. Isso nos leva a pensar que este mal-estar pode estar presente não apenas na profissão docente, mas em diversas, se não em todas, as profissões e diríamos até que não só nas profissões, mas nas situações da vida. Também não é demasiado afirmar que os conceitos que utilizamos para caracterizar o *mal-estar docente* seriam adaptáveis a qualquer outra profissão.

Poderíamos fazer essa reflexão a partir da modificação da definição, muito utilizada e citada anteriormente, proposta por Esteve (1999, p. 25), fazendo as devidas substituições. A expressão **mal-estar docente** vem sendo empregada para “descrever 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**”.

Birman (2006) amplia este entendimento, considerando a existência de um mal-estar contemporâneo, e que este se caracteriza principalmente como *dor* e não o sofrimento, pois no seu entendimento a subjetividade contemporânea não mais consegue transformar dor em sofrimento, na medida em que acredita ser necessário reconhecer a dor como uma experiência em que a subjetividade fecha-se em si mesma, ou seja, não existe lugar para outro no seu próprio mal-estar. Já o sofrimento seria uma experiência alteritária em que o outro está sempre presente na subjetividade sofrente, dirigindo-se a ele com seu apelo, há então uma interlocução na experiência do sofrimento, pois a subjetividade reconhece esta como não sendo autosuficiente.

Em total convergência com estes autores, Assmann e Sung (2000, p. 35) acreditam que “há indícios convergentes de uma consciência cada vez mais explícita de uma profunda crise

de civilização. Não se trata apenas de problemas localizados. Há um mal-estar generalizado que revela que há algo de profundamente equivocado nos rumos gerais da humanidade”.

Estes autores corroboram com nossas reflexões, apontando que algo não está bem com a sociedade em geral, e não podemos fazer ‘vistas grossas’ para o problema que aí está. Algo precisa ser feito, pois estamos convivendo e vivendo em uma sociedade que está adoecendo diariamente. E, na atualidade não é difícil encontrar um número considerável de pessoas que sofrem, por exemplo, com o estresse.

Jesus (2001a) cita que a Organização Mundial de Saúde (OMS) considera o estresse como uma epidemia mundial e lembra que cotidianamente nos deparamos com pessoas reclamando de estarem estressadas, e também as crianças reclamam do estresse dos próprios pais.

Travers e Cooper (1997, p. 37- 38) lembram que em 1978 Cox já sugeria que “o estresse supõe uma ameaça para a qualidade de vida e para o bem-estar físico e psicológico”.

Birman (2006, p. 214) reforça esta afirmação considerando que “o estresse foi transformado na causa maior do mal-estar atual, revelando então o desequilíbrio instaurado nas relações da subjetividade com o meio ambiente”, uma vez que “a vida está sempre na condição de risco e o corpo em causa”.

O estresse tornou-se um problema de saúde pública e encontramos inúmeros profissionais sofrendo as consequências desse mal, independente da profissão que exercem, bem como muitas crianças também sofrem essas consequências, quando não do próprio estresse, por inúmeras razões, entre elas o acúmulo de atividades diárias, nas relações familiares e em alguns casos por falta dessas relações, e demais situações estressoras.

Conforme Sloan e Cooper (1987, apud TRAVERS e COOPER, 1997, p. 61), em relação ao estresse profissional, indicam que estudos revelam:

[...] que há um conjunto de fatores exclusivos para cada profissão que os funcionários consideram fontes de pressão sobre eles. Normalmente, há uma série de temas recorrentes, as questões relacionadas com as condições físicas do local de trabalho, os turnos de trabalho, a sobrecarga/efeito de trabalho, os níveis ocupacionais, repetição e monotonia, e a harmonia (pessoa/ambiente).

Poderíamos acrescentar a exaustão, queixa também de muitos trabalhadores, em especial quando observamos a tarefa dos cuidadores em geral (que estabelecem uma relação de dependência, sendo estes por sua vez responsáveis por uma ou mais pessoas), mas esta estaria mais relacionada às exigências e a sobrecarga de trabalho. O mundo globalizado tornou a jornada de trabalho mais longa, hoje podemos encontrar, principalmente na área comercial, estabelecimentos que oferecem serviços 24 horas. Com este aumento das horas

laborais, pouco resta para que os sujeitos desfrutem de um tempo livre, do lazer, momentos de descontração e descanso.

Segundo Munne (1980) podemos definir tempo livre como o modo de se manifestar no tempo pessoal, que é tido como livre no momento em que somos capazes de nos dedicar as atividades autocondicionadas de descanso, recreação e criação para compensar-se, bem como para afirmar o próprio ser individual e social. Um tempo com fim em si mesmo.

Com o progresso social propenso ao sistema capitalista, geração de riqueza e aumento constante da produtividade, o tempo livre ficou relegado a segundo plano, mas cada vez mais almejado. Poderíamos considerar que esta sobreposição do trabalho em relação ao tempo livre levou muitos sujeitos à perda do gosto pelo trabalho.

Waichman (2002) afirma que o trabalho que realiza o homem é aquele que produz objetos tornando-o escravo de sua produção, isso aprofunda a diferença entre aquilo que se produz e o que não pode possuir, mas essa diferença não é apenas econômica, mas, sobretudo humana, uma vez que o produto não pode ser considerado uma fonte de desenvolvimento para sua vida espiritual e estética, nem mesmo enriquece sua humanidade.

Nessa perspectiva, Birman (2006, p. 183) alega que a posse de bens define o *status* do sujeito e “o ter, para preencher o vazio, é um signo que confere segurança ao indivíduo, pois o faz acreditar que é detentor de algum poder pelo status que pode exhibir”, considerando que o excesso faz parte do mal-estar contemporâneo.

Na maioria das vezes, o homem, acaba alienando-se ao trabalho em busca daquilo que deseja ter, em prol do próprio reconhecimento como ser livre, ou seja, “o homem sente-se livre quando não está trabalhando e quando o faz considera perdida sua liberdade”, diz Waichman (2002, p. 23).

Esse é mais um dilema da modernidade, a obrigatoriedade de preencher vazios, e o tempo também, uma vez que as pessoas sentem-se culpadas por não estarem trabalhando e consideram, em alguns casos, que nada estão a fazer de “produtivo”, uma vez que deveriam estar concentradas na utilização e proveito de um momento que é seu por direito, senão ainda necessário para sua qualidade de vida.

Portal (2008) destaca que, muitas vezes, na tentativa de ressignificações, nos deparamos com aquilo que somos e que nos constitui para então começarmos a perceber que o “TER” vale tão pouco quando não há um “SER” que o fundamente.

Mosquera e Stobäus (2010, p. 68) consideram que:

A desespiritualização do trabalho, através do seu esvaziamento no sentido de significado, é o que dá ao ser humano o seu constrangimento e a sua impotência. É

bastante doloroso e alienante trabalhar apenas para sobreviver, mas é muito pior trabalhar apenas por isso, sem ter uma visão de futuro e uma perspectiva de desempenho e compreensão da tarefa, e um sentido e direção de hominização/humanização.

Isso não deveria significar que só é possível ter satisfação, interesses, ou até mesmo divertimento fora do trabalho. O trabalho também deve ser uma tarefa geradora de prazer e motivação, afinal faz parte da vida humana, existindo a impossibilidade de separarmos a vida pessoal da vida profissional. Somos seres únicos, constituídos em uma inteireza. Porém quando os sentimentos em relação ao trabalho tornam-se intoleráveis, os anseios gerados, seja pelo grupo ou ambiente de atuação, estes terão reflexos nos demais ambientes nos quais a pessoa vive, convive, interage, e é aí que entra a preocupação com as questões de bem-estar.

Boff (1999) acredita que trabalho e cuidado se compõem e salienta que o grande desafio do ser humano é ser capaz de combina-los.

Codo (2006, p. 110) ressalta que “havendo sentido e significado, as condições de trabalho e as atitudes do trabalhador passam a ser boas preditoras umas das outras; e não havendo, desaparece o poder explicativo entre as mesmas”.

Frente à globalização, tudo se tornou mais rápido, as pessoas não conseguem encontrar tempo para dar conta de suas tarefas, compromissos e responsabilidades. A legislação trabalhista brasileira estabelece que a jornada normal de trabalho seja de 8 (oito) horas diárias, mas muitos profissionais trabalham muito além desta média, além dos profissionais que levam trabalho para ser realizado em casa, momento em que deveriam dedicar-se a família, atividades sociais ou ainda pessoais. Para que muitas famílias pudessem gerenciar seus horários e atividades diárias, considerando aquelas que possuem um ou mais filhos, as crianças também tiveram que entrar neste mesmo ritmo acelerado, em que muitas vezes os pais sem ter com quem deixá-los – cada vez mais, os adultos tardios, que há alguns anos atrás após sua aposentadoria ficavam em casa e muitas vezes auxiliavam os filhos no cuidado dos netos, hoje se mantem ativos e atuantes – se veem obrigados a mantê-los ocupados com diversas atividades recorrendo à contratação de serviços.

Na falta dos avós, que em grande número socorriam os filhos nesse cuidado, também surgiu uma oportunidade no mercado de trabalho, e começaram a aparecer mais empresas oferecendo serviços diversos como cursos de línguas, atividades esportivas, musicais, e escolas com turno integral – inclusive oferecendo transporte de busca e entrega –, como opções para que os pais pudessem ocupar o tempo de seus filhos, por estarem ocupados com seus trabalhos, e muitas vezes não conseguem acompanhar a rotina de seus filhos.

Essa gama de atividades ocupacionais na vida das crianças, além da precocidade de algumas – pois ainda encontramos pais que desejam que seus filhos sejam sempre os melhores e realizam uma série de investimentos em prol destes resultados –, como nos mostram diversas pesquisas, não tem sido saudável para as crianças, que vem sofrendo as consequências deste mal-estar do desenvolvimento social. Sofrem os pais, sofrem os filhos, sofre a sociedade mundial, que vem se tornando escrava do seu próprio desenvolvimento.

Sousa (2006, p. 34) faz menção de que nos encontramos em fator de risco sempre que as características da pessoa ou do momento se encontrem associadas com um desenvolvimento inadequado. Isso acontece toda vez que um novo desafio surge e suas exigências transpõem a capacidade adaptativa do sujeito, tornando sua reação a esse mesmo desafio disfuncional.

O que a autora menciona é perceptível, uma vez que mudanças rápidas geralmente provocam e exigem das pessoas uma adaptação que, por vezes, não estão preparadas. As adaptações ocorrem com o tempo, mas dependendo das cobranças e urgência que algumas ocasionam podem despertar sentimentos negativos, ou como definem os autores, desencadeiam situação de risco.

Por esses e outros motivos que aqui não foram abordados (tais como: direitos humanos, formatação das famílias na atualidade, sistemas políticos e econômicos, desigualdade social e outros), é que precisamos resgatar a essência do ser humano, suas virtudes, valores, aspirações, necessidades e desejos, bem como valorizar ações que permitam o (re)conhecimento próprio, para que este possa ser não só um ator, mas também autor da própria vida, desfrutando de uma vida mais saudável e feliz.

3.2 PSICOLOGIA POSITIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A SAÚDE HUMANA

Na perspectiva do bem-estar da humanidade surgiu a Psicologia Positiva, que na década de 1990, preocupada muito mais com os aspectos positivos do ser humano, sugeriu que deveriam ser exploradas as qualidades humanas a fim de desenvolver habilidades e competências mais adequadas para a superação de dificuldades, em prol da satisfação pessoal e profissional das pessoas.

A Psicologia Positiva, segundo Jesus e Rezende (2009), surgiu a partir da Psicologia Humanista alicerçada nas ideias de Maslow. Só então na década de 90, do século passado, é que Martin Seligman introduz o termo Psicologia Positiva, apresentando suas visões sobre a necessidade deste enfoque científico.

Segundo Snyder e Lopez (2009, p. 19), “a ciência e a prática da psicologia positiva estão direcionadas para a identificação e a compreensão das qualidades e virtudes humanas, bem como para o auxílio no sentido de que as pessoas tenham vidas mais felizes e mais produtivas”. Os autores alertam para o fato de que a Psicologia Positiva oferece um olhar sobre o outro lado que outrora a Psicologia Clássica não atribuía tamanha importância, visto que se preocupava mais com as patologias, defeitos e sofrimentos. Acredita-se que, nesta perspectiva positiva, a Psicologia deve desenvolver (p. 22) “uma abordagem incluyente que examine os defeitos e as qualidades das pessoas, bem como os fatores de estresse e os recursos que estão presentes no ambiente”, ajudando-as a terem uma vida mais satisfatória.

Estas ideias da Psicologia Positiva são aplicáveis em nossas ações, uma vez que o mundo das ideias reflete nessas aplicabilidades, e através das relações do ser humano com o seu mundo é que surgem as necessidades de conceituar e adquirir melhores níveis de compreensão. Nesse sentido, a Psicologia Positiva vislumbra que o futuro do ser humano é fazer-se melhor, pois somos capazes de transformar nossas vidas, se quisermos, investindo na busca de sentido, no amor, na alegria e na espiritualidade com vistas na saúde e bem-estar.

Mosquera e Stobäus (2011b) consideram que a Psicologia Positiva amplia o foco de interesse do comportamento humano como um todo, abrangendo seus espectros de comportamento/conduita, emoções/sentimentos, que por sua vez deve ser entendida, de forma ampla, como estudo do funcionamento do psico-ótimo, abrangendo o ponto de vista de pessoas, grupos e instituições.

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) citam que a Psicologia Positiva tem por objetivo começar a catalisar uma mudança no foco da Psicologia, que se preocupa unicamente em reparar as piores coisas da vida, para conjuntamente construir as qualidades positivas.

Seligman (1998) ainda salienta que a Psicologia também agrega o estudo das qualidades e virtudes, e não somente das fraquezas e danos, uma vez que ‘tratar’ não significa apenas consertar aquilo que está com defeito, mas também cultivar o que temos de melhor.

Mosquera e Stobäus (2011a) observam que há muito tempo já sabemos da necessidade de interagir positivamente com os outros a fim de detectarmos nosso próprio autovalor, o que nos leva, durante toda a vida, a entender a constituição da realidade como um longo processo psico-educativo de valor grandioso e necessidade vital.

Valorizar e investir nos aspectos mais positivos reflete diretamente no desenvolvimento do ser humano, uma vez que terá maiores chances de ganhos, que devem ser conquistados, do que perdas, não só psicológicas, mas também físicas, sociais, cultural-filosóficas, constituindo este, também, um apelo a Psicologia Positiva.

Outro conceito proveniente da Psicologia Positiva é o denominado Bem-Estar Subjetivo, que Diener (1984) definiu como a combinação de afeto positivo e satisfação geral do ser humano com sua própria vida, sendo esta uma avaliação subjetiva em relação a sua atual situação no mundo. O autor ainda usa essa expressão como um bom sinônimo de felicidade.

Snyder e Lopez (2009, p. 137) citam Seligman, que sugere que “a partir da felicidade que resulta do uso de nossas qualidades psicológicas, se pode construir uma vida prazerosa e dotada de sentido”.

Para que se possa efetivar esse julgamento do si mesmo, é indispensável o reconhecimento do(s) outro(s), assim como das suas relações com ele(s). As relações positivas são essenciais para o bem-estar, e essa analogia é inversamente proporcional. Talvez o grande dilema seja o fato de que não somos/fomos preparados para enxergar nossas qualidades, potencialidades e virtudes.

Mosquera e Stobäus (2012) lembram que, na constante construção de si mesmo, conforme a pessoa se reconhece como um ser singular, também abre perspectivas para a pluralidade dos outros *eus* profundos (o sentido do humano). Essa pluralidade, juntamente com a possibilidade de novas perspectivas, possibilita que a pessoa tenha uma ampliação, em termos de dimensões de ser humano, suscetível a intercambiar valores, fortalezas e virtudes, conhecimentos e ideias, habilidades e atitudes.

Snyder e Lopez (2009) relatam que durante anos perguntando a seus clientes a respeito de suas qualidades e defeitos, quase sem exceção as respostas sobre seus defeitos são mais imediatas do que sobre suas qualidades.

Isso requer abrir novos horizontes, em que a relação humana não se apague na massificação, uma vez que essas singularidades e particularidades do ser humano passam pela qualidade da consciência. A Psicologia Positiva prima pela abordagem saudável, pelo otimismo, pela esperança, visando oportunizar espaços para que as pessoas possam crescer juntas com motivação para viver.

Outro componente relacionado à Psicologia Positiva é a resiliência que, para Grotberg (1995) é resultado de características particulares combinadas ao comportamento sociável, temperamento, carácter e inteligência.

De acordo com Sousa (2006, p. 39) uma pessoa resiliente implica a presença, procura e aumento gradual das suas competências de confronto ante uma adversidade, procurando socorro em seus próprios recursos (biológicos, psicológicos, contextuais). Sujeitos resilientes, segundo a autora, possuem a “propensão para manter expectativas elevadas quanto ao próprio

futuro, bem como o estabelecimento claro de objectivos a atingir”. Ressalta três conceitos extremamente importantes para serem trabalhados conjuntamente com a resiliência:

- *Competência*, por exemplo, componentes de teor cognitivo;
- *Robustez (hardiness)*, utilizado como característica da personalidade expressada por mecanismos cognitivos, sociais e fisiológicos que protegem a saúde e desempenho ainda sendo capaz de resistir ao estresse;
- *Coping*, que correspondem às expressões “lidar com” ou “estratégias de confronto”.

Ainda Sousa (2006, p. 41) considera que:

Resiliência se enquadra numa perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida, pois que se fundamenta num contínuum de ajustamentos face às dificuldades presentes no quotidiano dos sujeitos e à sua capacidade para as enfrentar, saindo cada indivíduo desse confronto em patamares de desenvolvimento superiores.

A resiliência é a capacidade que a pessoa possui de adaptar-se face a situações de tormenta com vistas aos aspectos mais positivos, ou seja, sendo capaz de recorrer aos aspectos fundamentais propostos pela Psicologia Positiva, enfrentando e superando tais adversidades.

Timm (2010, p. 114) faz menção deste conceito com a profissão docente e a invulnerabilidade existente no exercício desta, considerando que o docente não é imune às consequências sucedidas de suas escolhas. O autor sugere que o docente “pode trabalhar a si mesmo, resilientemente, a fim de construir-se de forma alternativa” e lembra que este é um ser humano em busca de sua dignidade, pois este direito à condição humana é de todos.

Mosquera e Stobäus (2012, p. 863) chamam a atenção de que a Psicologia Positiva possui laços estreitos com a Psicologia da Saúde, sendo que ambas são de extrema importância para que haja uma “compreensão de tudo aquilo que pode levar à construção de si e ao desenvolvimento de formas mais saudáveis da personalidade humana”.

Eles (2011b, p. 8) também entendem que,:

O apoio social favorece diretamente os aspectos de melhor e positiva saúde, e que as redes sociais positivas atuam diretamente sobre a promoção do cuidado de si, da manutenção da saúde, e que esta interação social protege parcialmente as pessoas dos efeitos patogênicos de acontecimentos estressantes, quando são empregadas no sentido de implementar níveis de resiliência.

Mosquera e Stobäus (2011b) citam que Seligman considera que a Psicologia Positiva fundamenta-se em três grandes pilares: *emoções positivas*, alegria, ilusão e agradecimento; *traços positivos*, para uma vida satisfatória é imprescindível conhecer e cultivar traços de personalidade que nos auxiliem a ser melhores e mais felizes; e as *instituições positivas*, sociedade, família, instituições que apoiem, promovam e valorizem as emoções positivas e fortalezas pessoais.

Tais pilares estão atrelados a visão da Psicologia da Saúde e vislumbram uma gama de aspectos que constituem o ser humano bem como suas relações no mundo. Uma visão positiva e saudável da pessoa ascende ao seu próprio bem-estar.

3.2.1 Bem-estar humano

O Bem-estar vem sendo destacado como elemento fundamental para entender a saúde das pessoas. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2012), o bem-estar é um componente da saúde mental, que compreende grande parte de atividades, direta ou indiretamente, ligadas ao bem-estar mental presente em sua definição de saúde: “um estado de bem-estar físico, mental e social completo e não meramente a ausência de doença ou doenças”.

Segundo Hué García (2008) a sensação de bem-estar é proveniente do equilíbrio entre as possibilidades e desejos, e entre as capacidades e as necessidades dos indivíduos. Este autor cita Hernández (2002), que sinaliza que o bem-estar é fruto da interação das características herdadas e a aprendizagem de cada pessoa, sendo um sentimento profundo na sua personalidade que se constrói durante a infância e que estão relacionadas com o estilo de educar de seus pais.

Estando o bem-estar ligado as aprendizagens pessoais, ressalta-se a importância da família que é responsável pela transmissão das primeiras aprendizagens e criação de hábitos, preferencialmente, mais saudáveis de seus filhos, o que futuramente também virá a contribuir com o entendimento e sensação de bem-estar destes. Se aprendemos pelos dos exemplos, os primeiros que observamos são os da nossa própria família, sejam aqueles envolvendo a alimentação ou prática de atividades físicas, de superação de dificuldades e motivação frente a desafios, ou até mesmo de dedicação às tarefas e realização de aspirações.

Na literatura encontram-se diversas utilizações e definições para o termo bem-estar, dentre elas destaca-se a de Jesus (2007) que considera que este conceito está relacionado à motivação e à realização pessoal, em que a motivação está ligada a um conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) para o enfrentamento das exigências e dificuldades encontradas, superando-as e potencializando o seu próprio funcionamento.

O bem-estar também está diretamente relacionado com a motivação, para tanto destacamos a teoria da autodeterminação que segundo os autores Deci e Ryan (2000), seria a motivação dos sujeitos intermediada pela satisfação de nutrientes psicológicos inatos, essenciais para o contínuo crescimento, integridade e bem-estar psicológico. Para Ryan e Deci

(2002) essa mediação envolveria três necessidades: necessidades psicológicas básicas de autonomia, com aptidão para regular suas próprias ações; competência, como aptidão de eficácia na interação com o envolvimento; e, relacionamento, como aptidão de procurar e desenvolver ligações e relações interpessoais.

Este conceito é proveniente da Psicologia Positiva – como já citado anteriormente – com a definição do *Bem-estar Subjetivo* ou *Psicológico*, que, segundo Bisquerra (2010), é percebido conforme vamos experimentando emoções positivas. Para o autor, existem alguns fatores para o bem-estar subjetivo, dentre eles destaca a família e as relações sociais, o amor e as relações sexuais, a satisfação profissional e as atividades de tempo livre. O autor também faz alusão a fatores que se relacionam diretamente com o bem-estar como a saúde, características socioeconômicas e ambientais, características pessoais, humor, o riso e a satisfação vital ou satisfação com a vida em seu conjunto, todos ligados à qualidade de vida.

Estas relações por sua vez fazem alusão ao componente individual e as características mais subjetivas da pessoa. A subjetividade é resultado do desenvolvimento pessoal, intrapessoal, e é construída a partir da soma de aprendizados ao longo da vida, contribuindo também para a formação da identidade.

Diener (1984) – já citado anteriormente tratando do conceito de bem-estar subjetivo – descreve a teoria base-topo (*bottom-up*) e a teoria topo-base (*top-down*). A primeira aborda o bem-estar subjetivo como decorrência cumulativa de experiências positivas em diferentes domínios da existência humana (família, trabalho, lazer), a partir da avaliação que a pessoa faz de sua satisfação global com a vida; a segunda teoria, estabelece a existência de uma inclinação global para experienciar as coisas de modo positivo, ou seja, esta inclinação seria a forma que a pessoa interpreta suas experiências e o valor (ex. agradável/desagradável, satisfatória/insatisfatória, boa/má) que atribui a estas.

No entanto há uma perspectiva filosófica que postula o hedonismo e eudemonismo. Segundo Nunes (2009), hedonismo, do grego *hedonê*, significa prazer; e, eudemonismo, do termo grego *eudaimonismós*, que significa felicidade referindo-se a doutrina a qual a felicidade consistiria na prática da virtude, sendo o prazer simplesmente um produto da vida virtuosa. Estas duas tradições corresponderiam, respectivamente, ao bem-estar subjetivo e ao bem-estar psicológico. O autor lembra que foi Lent quem fez a diferenciação e caracterização do bem-estar hedonista, como aquele ligado a felicidade ou prazer, uma vez que são experienciados sentimentos positivos ou um equilíbrio entre os positivos e negativos; e do bem-estar eudemonista, sendo este ligado a realização pessoal, naquilo que a pessoa faz e/ou pensa.

Fisher (1999, 2010) propõe o conceito de Bem-estar Espiritual (BEE) como uma forma de estar dinâmica, refletida na quantidade das relações estabelecidas pela pessoa, compreendendo quatro domínios da existência humana: domínio pessoal (consigo mesmo), domínio comunitário (com os outros), domínio ambiental (com o ambiente) e domínio transcendental (com algo ou alguém que por sua vez transcende o domínio humano).

Gouveia, Marques e Pais-Ribeiro (2009, p. 286), fazendo menção aos quatro domínios propostos por Fisher (1999, 2010), esclarecem que o domínio pessoal “diz respeito à forma como uma pessoa se relaciona consigo própria no que respeita ao significado, propósito e valores de vida. Pressupõe o desenvolvimento de auto-conhecimento e consciência sobre si mesmo, relacionados com a identidade e a auto-estima”; o domínio comunitário “refere-se à qualidade e profundidade das relações inter-pessoais no que diz respeito à moralidade, cultura e religião. Inclui sentimentos de amor, justiça, esperança e fé na humanidade”; o domínio ambiental “consiste nas relações com o mundo físico e biológico (cuidar e proteger), expressando-se através da admiração e de sentimentos de união com a natureza”; e o domínio transcendental “refere-se à relação do próprio com algo ou alguma coisa para além do que é humano, nomeadamente uma força cósmica, uma realidade transcendente, ou Deus, e expressa-se através do culto e adoração relativamente à fonte de mistério do universo”.

Assim, o que o conceito do bem-estar espiritual nos traz, é que este está intimamente ligado a natureza dos contextos e as relações estabelecidas.

Fisher (1999, 2010) ressalta que os diferentes domínios podem desenvolver-se interativamente e que seu efeito combinado descreve o bem-estar espiritual global do indivíduo. Gouveia, Pais-Ribeiro e Marques (2012) ainda lembram que as concepções a respeito deste conceito podem ser influenciadas por fatores culturais que se expressam entre culturas ou dentro de uma mesma cultura.

O bem-estar espiritual envolve uma visão holística do ser humano e a construção de relações que dão sentido e significado para a vida, sendo a componente espiritualidade cada vez mais reconhecida como fundamental para a saúde humana.

De acordo com Chandler, Holden e Kolander (1992) mesmo a definição de espiritualidade contar com diferentes perspectivas, encontra-se na atualidade definições que em sua maioria ressalta sua independência da dimensão religiosa e, algumas, até mesmo da componente implícita ou explicitamente centrada no sagrado.

Também é possível encontrar na literatura autores que encontram mais similaridades do que divergências entre os conceitos de religiosidade e espiritualidade, uma vez que a “busca do sagrado” seria um denominador comum entre estes dois conceitos.

Gouveia (2011, p. 11) destaca que o sagrado não se esgota nos conceitos tradicionais de Deus, Divino ou transcendência, mas deve ser visto em uma perspectiva mais ampla, incluindo também os acontecimentos da vida ou objetos que passam a adquirir um caráter extraordinário proveniente de sua associação ou representação com o sagrado, uma vez que, “no limite, qualquer objecto pode ser sacralizado/santificado”.

Snyder e Lopez (2009) afirmam que diversos psicólogos positivos levam em consideração a hipótese de que nossa busca pelo sagrado aprimora o entendimento mais profundo de nós mesmos e de nossa vida, bem como, esses caminhos, podem levar ao bem-estar ou estar associado a ele levando ao que consideramos, citando Mahoney et al. (2005), serem os verdadeiros benefícios da espiritualidade em nossa vida, o propósito e sentido.

A busca do sagrado pode se dar de diversas formas, porém, atualmente, podemos perceber, como destaca Gouveia (2011), uma crescente procura por práticas focadas no corpo-mente-espírito, como por exemplo a yoga e o reiki, e também um aumento considerável nas produções bibliográficas (livros, jornais, revistas) tratando de temas bem-estar, saúde e espiritualidade, o que também denominamos como temas de autoajuda.

Cada pessoa, conforme suas necessidades e anseios por dar sentido e significado a sua vida fará as escolhas e buscas a fim de suprir tais demandas. O que podemos afirmar é que a espiritualidade sempre teve um espaço importante na vida de muitas pessoas, seja por meio da religião ou de práticas de cunho holístico, e vem ganhando mais espaço hoje em dia. O que talvez emerge, com as crescentes demandas – obrigações e responsabilidades – diárias do mundo contemporâneo, na urgência de maiores investimentos na busca de equilíbrio pessoal.

Uma autoimagem e autoestima mais positivas também contribuem para o bem-estar geral da pessoa, uma vez que auxiliam para um melhor entendimento de nós mesmos e consequentemente de nossa vida.

Dohms (2011) ressaltava que o conceito de autoimagem está fortemente relacionado à imagem que a pessoa faz de si mesma, considerando o que os outros dizem a seu respeito, o que acha que dizem e a imagem real que faz de si. Já o conceito de autoestima, se desenvolve, primeiramente, a partir do outro, seguindo para o *eu*, emana do exterior, de fatores extrínsecos ao sujeito. Assim, desenvolvendo a autoimagem e a autoestima é possível chegar ao autoconceito, com vistas a autorrealização.

Segundo Mosquera e Stobäus (2006b), a natureza da autoimagem está no conhecimento pessoal de si mesmo e no desenvolvimento das suas próprias potencialidades, percepção dos sentimentos, atitudes e ideias referentes a dinâmica individual do sujeito; e a

autoestima faz parte do processo de identidade, levando ao conhecimento próprio, valorização de possibilidades, confiança para superação e tentativa de autoatualizar-se e autorrealizar-se.

De acordo com Maslow (1991, p. 345) uma pessoa com alta autoestima que também seja segura manifesta sentimentos de forma amável, cooperativa e amistosa. É uma pessoa com alta/positiva autoestima. Já a pessoa com alta autoestima que seja insegura não está tão interessada em ajudar os mais frágeis, então seria mais negativa. Apesar de ambos possuírem alta autoestima manifestam-se de forma diferente, de acordo com as características de seu organismo. No entanto, lembra que em geral as pessoas com baixa autoestima tendem a ser mais religiosas, mas obviamente, há outros fatores determinantes da religiosidade. Esse fato resulta da necessidade que os indivíduos têm de apoiar-se em uma fonte de fortaleza.

Na busca, muitas vezes inconsciente, de uma mais positiva autoestima está essa busca pelo sagrado, como já referido anteriormente quando tratávamos da espiritualidade, como alternativa para um melhor entendimento pessoal e também de reconhecimento, uma vez que a autoestima emana a partir do outro. Estando então relacionada à resiliência, na busca de valorizações positivas, adaptando-se às diferentes situações de vida, procurando conservar o entusiasmo para superar as adversidades.

A respeito disto, Mosquera e Stobäus (2006b) ressaltam que nós seres humanos possuímos a necessidade de valorização positiva, no sentido mais real possível, sendo esta aprendida mediante a interiorização ou introjeção pessoal das vivências de valorização realizadas por outros.

Para Maslow (s.d., p. 192- 193), “o ser humano é, simultaneamente, o que é e o que anseia ser”, demonstrando “em sua própria natureza uma pressão por Ser cada vez mais completo, da realização cada vez mais perfeita da sua condição humana”.

Do mesmo modo o anseio por melhores condições e por situações que gerem bem-estar. Sentir-se bem, viver bem e relacionar-se bem consigo mesmo, com os outros e o ambiente vem ao encontro de um ser humano mais saudável e completo, que prioriza seu bem-estar de forma consciente, atribuindo sentido e significado (espiritualidade).

3.2.2 (Con)vivendo em espaços com-uns

Nós seres humanos somos ao mesmo tempo únicos e múltiplos, no sentido de que temos nossa singularidade, mas também a construímos a partir da interação e convívio com outros. Essas relações e influências são inevitáveis, uma vez que não somos capazes de nos

desenvolver isoladamente, sem ponderarmos a importância do meio e dos seres que nos cercam.

Para Casassus (2009, p. 43),:

Os seres humanos são muito parecidos entre si. Há algo de muito similar que nos identifica. Somos todos feitos da mesma estrutura biológica que nos faz ser membros da espécie humana. Esta é a base da semelhança entre os humanos e do que habitualmente se chama de natureza humana. [...]. Dizer que o ser humano é único significa dizer que ele é diferente dos outros. Significa que, entre nós, existe a diversidade.

Boff (1999, p. 118) declara que “não existimos, co-existimos, con-vivemos e comungamos com realidades mais imediatas. Sentimos nossa ligação fundamental como a totalidade do mundo”.

Maturana (2001, p. 93) lembra-nos do compartilhar, elemento que pertence a nossa biologia e não à cultura, justificando que atualmente vivemos em uma cultura que nega esse compartilhar, por estarmos “supostamente mergulhados na maravilha da competição”.

Estes autores colocam em questão dois aspectos importantes para entendermos a própria dinâmica da vida. Por um lado, biologicamente, vivemos no compartilhar – nosso corpo internamente forma uma rede organizada e que funciona de forma cooperativa – e desde nossa concepção estamos coexistindo com um outro (a mãe), e por outro lado após o nascimento continuamos coexistindo e convivendo com muitos outros, dos mais próximos (familiares) aos mais afastados (parentes, amigos, médicos, professores).

Segundo Maturana (2001, p. 80), “organismo e meio vão mudando juntos, uma vez que se desliza em congruência com o meio”, nessa dinâmica vão construindo uma história de mudança estrutural congruente do organismo e do meio. O autor considera essa congruência necessária e destaca que (p. 81) “existe uma palavra para este fenômeno, uma palavra que nós usamos com um certo desdém, ou para fazer uma conotação depreciativa: a palavra deriva”, que “[...] faz referência a um curso que se produz, momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias”.

Nossas primeiras interações com os outros se realizam nas relações de cuidado, em que, geralmente, as pessoas mais próximas (o que pode ser denominado como cuidadores) são essenciais e imprescindíveis para dar conta das funções mais básicas e das que dizem respeito à sobrevivência do ser.

Boff (1999, p. 89- 90) cita Martin Heidegger como o filósofo do cuidado, pois este autor destacou que:

Realidades tão fundamentais como o querer e o desejar se encontram enraizados no cuidado essencial. Somente a partir da dimensão do cuidado elas emergem como

realizações do humano. O Cuidado é uma constituição ontológica sempre subjacente ‘a tudo o que o ser humano empreende, projeta e faz [...]’; cuidado subministra preliminarmente o solo em que se move toda interpretação do ser humano.

À medida que crescemos, vamos estabelecendo novas interações, somos influenciados e também influenciados que, por sua vez vão se tornando necessárias e indispensáveis para o próprio aprendizado, que irá estimular nosso desenvolvimento. Essa convivência terá como base o cuidado, primeiramente na família, depois na escola e outros ambientes em que, em determinados momentos e/ou situações, somos mais cuidados do que cuidadores, mas o contrário também pode ocorrer. O cuidado carece de uma relação de reconhecimento de nós mesmos no outro, mas que também implica tomar certo distanciamento para poder realizar este reconhecimento.

Maturana (2001, p. 47) acolhe este reconhecimento alegando que “o social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua”.

Moraes (1997) acredita na existência de uma teia em que tudo estaria relacionado e interconectado, para tanto o ser humano compõe esta teia como um fio particular, ou seja, como constituinte estrutural desta trama dissipadora que na interação com seu meio forma um sistema aberto capaz de transformar tudo o que recebe e que ordena, tentando estabelecer certa coerência para, também, incorporar o novo.

Nesse ir e vir procura manter-se nesta trama de forma que suas ações resultarão em reações que estarão provocando outras tantas reações. Essas ligações possuem influência mútua, o que causa e exige uma sucessão de atos independentes e dependentes, conforme os reflexos e as exigências provenientes das relações estabelecidas.

Morin (2001) sugere a noção da relação do todo e suas partes, ressaltando que o todo possui qualidades que não podemos encontrar nas partes – se estas estiverem isoladas umas das outras – bem como estas qualidades podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo.

A partir desta ideia podemos supor que a soma das partes é maior que o todo, considerando as qualidades que existem em cada uma das partes, e que a soma destas representaria um valor maior do que o todo por si só, pois como nos sugere o referido autor, estariam à mercê das exceções que o todo estabelece. Também o todo não existiria sem suas partes. Nessa analogia podemos tomar como exemplo as próprias instituições de ensino, em que estas representariam o todo, e suas partes constituintes seriam os gestores, docentes, funcionários, discentes e outros prestadores de serviços que por ventura estejam vinculados a ela. Ponderando os atributos, afazeres, protagonismo e importâncias destas ‘partes’, que constituem o todo das instituições de ensino, sendo perceptível que não haveria uma

instituição de ensino possível sem existir seus componentes dinâmicos que a tonam possível e consolidam sua ação.

Morin (2001, p. 37) complementa lembrando que a Educação deve se inspirar no princípio de Pascal (1976),:

[...] sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.

As próprias relações e interações formadas entre as partes constitutivas do todo geram novas e complexas (no sentido de tecer junto) ações que por sua vez promovem outras, mas com finalidades comuns ao todo, pois o reconhecem. Essas interações sociais permitem compartilhar, auxiliar, aprender e ensinar, possibilitando que juntos possam se desenvolver mais do que isoladamente.

Da mesma forma, Moraes (1997) completa que essa transcendência humana relacionada à cooperação, à solidariedade e à autoconfiança proporciona ao indivíduo o reconhecer e compreender seu importante papel nesta grande rede de conexões, onde a ação de cada um está em constante interatividade, conectividade e mobilidade.

Mosquera (2005, p. 62) adverte que precisamos lembrar que o humano, em sua essência, é um ser social e, quando está em contato com seus semelhantes, “transfere e compartilha conhecimentos, em um diálogo de culturas. É justamente através da cultura que ele desenvolve a sua inteligência, bem como a reformula constantemente”.

Apesar destes reconhecimentos das influências mútuas que derivam das relações sociais, somos conscientes de que muitos seres humanos ao crescerem e tornarem-se adultos, perdem o senso de colaboração e empatia. Alguns vivem preocupados apenas consigo mesmos e pouco se importam com os outros. No entanto, há uma suspeita de que não deva ser fácil manter tais princípios, e para isso não é preciso fazer uma reflexão demasiada sobre o importante e inevitável papel do social para e na vida.

Como já mencionamos, desde nossa concepção já estabelecemos uma conexão que nos permite uma interação, ao nascer e à medida que vamos nos desenvolvendo é crescente o número de interações – positivas ou negativas – que vamos constituindo. Cada vínculo formado proporciona inúmeras experiências, possibilidades, aprendizagens e transformações. Vamos para a escola, para a universidade e chegamos ao mercado de trabalho sempre passando por lugares e situações que estimulam a convivência com outros, permitindo criar novos vínculos.

Aqui nos interessa, particularmente, essa discussão atrelada às instituições de ensino, resgatando o que alertava Mosquera (2005) sobre a essência social do ser humano que é capaz de transferir, compartilhar e dialogar com outras culturas, desenvolvendo e reformulando sua inteligência. Para tanto as instituições de ensino possuem uma relevante incumbência, pois atendem um grande número de pessoas que passam por elas e muitas recebem sujeitos que se encontram nos primeiros anos de sua infância. O papel da Educação na vida das pessoas é de extrema importância.

Sousa (2006) afirma o realce que vem sendo dado à dimensão interpessoal, que não só assume sua importância específica, mas que atualmente torna-se essencial, pois compõe um aspecto potencialmente motivador e insubstituível que contribui como facilitadora do processo educativo e como mediadora para novas intencionalidades educativas, complementando os objetivos tradicionais propostos pela Educação, uma vez que estão conectadas à construção da personalidade do aluno.

Sung (2007) destaca um dos pilares da educação proposto pelo documento da Unesco – *Educação: um tesouro a descobrir* –, o aprender a conviver. O autor destaca que este não deve ser entendido exclusivamente como importante para a convivência social pacífica, mas como sendo fundamental para que haja uma compreensão mais complexa, rica e apropriada da realidade, na interação entre pessoas e grupos diferentes.

O conviver possibilita que as pessoas relacionem-se umas com as outras, reconhecendo este como um espaço enriquecedor pelas inúmeras possibilidades admissíveis de serem realizadas neste viver em comum, especialmente nos processos de ensino e de aprendizagem. A convivência é à base dos processos educacionais uma vez que se efetiva e contempla a dimensão interpessoal, como referia Sousa (2006), abrangendo outros aspectos tais como respeito, sentimento de pertença, valores, afetividade e cuidado.

Porém, para que estes aspectos sejam desenvolvidos, é necessário levar em consideração o que nos dizem Felicetti e Morosini (2010, p. 18), e as autoras consideram que:

O comprometimento com a aprendizagem não envolve apenas o aluno, mas abrange todo o contexto educacional. Onde o aluno no papel de protagonista está relacionado aos vários atores coadjuvantes existentes na instituição de ensino, onde todos têm relevante papel no cenário da educação, a fim de que o protagonista possa construir seu personagem em direção ao sucesso.

Fomos nos acostumando a observar os processos educacionais levando em consideração apenas o docente e discente – e reconhecemos que estes são os principais agentes de tais processos – mas as aprendizagens não acontecem apenas dentro das salas de aula e, portanto devemos relevar a questão de que todos aqueles que fazem parte destes

contextos, das instituições educacionais, mesmo atuando em uma função específica (secretaria, recursos humanos) de certa forma interagem e também estão a ensinar, podendo estes ensinamentos acontecer por meio do exemplo. Pequenas e simples interações geram aprendizagens, umas mais significativas, outras nem tanto, mas todas podem produzir e reproduzir sentido. Talvez as instituições de ensino precisem reforçar esses importantes papéis exercidos pelas pessoas que as constituem, conscientizando todos os seus servidores da influência e reflexos que suas atuações possuem para todos os envolvidos na instituição, até mesmo aquelas atuações que envolvem indiretamente os discentes.

Snyder e Lopez (2009), em relação aos funcionários e discentes, declaram que também os resultados desejados para eles embora estejam bem formulados, geralmente como produtividade e aprendizagem respectivamente, deveriam ser inseridos agregando resultados de caráter mais positivo.

Morin (2009, p. 99) chama atenção para o impasse de que “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes” que a constituem, e vice-versa.

Esta iniciativa deveria partir da gestão, com vistas ao progresso e na saúde institucional. Ações individuais são necessárias para cada setor, mas ações e objetivos comuns também promovem o sentimento de acolhimento e pertença, sendo perfeitamente possível trabalhar junto dentro da diversidade.

Segundo o Relatório Delors (2000), quando a sociedade humana busca sua coesão em projetos e atividades comuns, enriquecem os laços materiais e espirituais e afloram sentimentos de pertença à comunidade e de solidariedade.

Marchesi (2008, p. 123) completa dizendo que “o sentimento de pertencimento a um grupo contribui para a auto-estima e o equilíbrio pessoal”.

Masschelein e Simons (2002) consideram que a relação educativa se constitui em um estar-com-outros, momento este que encontramos a nós mesmos.

Esse reconhecimento próprio vai se concretizando a medida que enxergamos o outro e no outro, suas necessidades, habilidades, sentimentos, dificuldades, valores, e que muitas vezes compartilhamos estes aspectos. Somos capazes de nos encontrar, pois nos enxergamos no outro, sendo este essencial para que essa consciência de si mesmo seja possível.

Para Maturana (1998, p. 32) é o amor que está no cerne da convivência humana, nas “ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro”. O autor denomina de “biologia do amor”, e a ela fica a incumbência para que isso ocorra num processo normal conforme vivemos nela.

Frequentemente, nas mais diversas situações, ouvimos a máxima que diz “Quem ama cuida”, que faz alusão à vinculação existente entre amor e cuidado. O cuidado implica certa prudência, atenção, e esmero a algo e/ou alguém. A Educação também pressupõe cuidado, e quem educa é também um cuidador.

Boff (1999, p. 38) acredita que:

É no cuidado que vamos encontrar o ethos necessário para a socialidade humana e principalmente para identificar a essência fontal do ser humano, homem e mulher. Quando falamos de ethos queremos expressar conjunto de valores, princípios e inspirações que dão origem a atos e atitudes (as várias morais) que conformarão o habitat comum e a nova sociedade nascente.

Também as emoções e sentimentos estarão ligados a estas relações de cuidado.

Casassus (2009) afirma que estes são absolutamente essenciais para que o ser humano sobreviva, pois orientam o comportamento em relação a dois princípios básicos da vida: a autoconservação e a preservação da espécie.

Saudáveis e boas relações são fundamentais na vida do ser humano, possibilitando que este tenha uma trajetória mais benéfica de maneira que se desenvolva positivamente reconhecendo, com estima, a si próprio e os constituintes de sua inteireza, bem como os outros que fazem parte de suas interações.

A inteireza do ser pode ser entendida a partir de quatro características básicas, que constituiriam o ser humano: social, racional, emocional e espiritual; sendo estas assim denominadas por Catanante (2000).

De acordo com Wilber (2003) a expressão *integral* faz menção ao ato de reconciliar e integrar ou ainda unir as partes, necessitando ampliar a consciência humana para então conseguir entender e estimar Ser nas suas diferentes dimensões (físico, emocional, mental e espiritual). Wilber (2003), salienta a palavra *Kosmos*, que significaria a união destas quatro dimensões conforme a visão dos gregos. Visão esta que busca ser abrangente, equilibrada e completa.

A maioria dos autores consideram que o ser humano é constituído por estas quatro dimensões/aspectos/características, no entanto utilizam denominações diferenciadas, mas que, em essência, descrevem as mesmas dimensões/aspectos/características.

A dimensão *social* refere-se a maneira como a pessoa é vista pelos outros (sua imagem; a dimensão *racional* seria aquela decorrente das realizações oriundas das decisões que a pessoa toma, sendo esta, reflexo do seu nível de consciência; já a *emocional* deriva de como a pessoa lida em relação a si mesma e em relação aos outros, reconhecendo as diferentes emoções; e, a dimensão *espiritual* resulta do sentido e significado de vida, a partir

das experiências (“lições de vida”), o que cada pessoa veio aprender e ensinar (CATANANTE, 2000).

Portal (2012) complementa estas ideias definindo o aspecto *corporal/físico* como a capacidade de reconhecer o próprio corpo como forma de expressão daquilo que somos na realidade; o *mental* associado as questões de inteligência, da cognição, capacidade de reflexão, conhecimentos; o *emocional* como o reconhecimento dos diferentes sentimentos, pensamentos e ações e suas consequências, num processo de autorresponsabilidade; e, o *espiritual* ligado a essência do Ser, a sua razão e propósito de vida.

Manter em equilíbrio estas quatro dimensões que nos constituem, investindo em momentos e ações diversificadas e, conseguindo, fazer escolhas que venham de encontro com a saúde e bem-estar pessoal, permitirá manter também saudáveis relações interpessoais. Apesar de ser notória, empiricamente e comprovado em pesquisas, que a sociedade atual acaba investindo menos nos aspectos espiritual (abordado anteriormente quando tratamos do bem-estar espiritual) e emocional. Talvez já seja possível evidenciar um certo movimento de resgate destas duas dimensões, por ser uma necessidade emergente e imprescindível para a vida humana e suas relações.

3.2.3 Reflexões sobre Afetividade e desenvolvimento humano

Conhecer e valer-se dos aspectos e das contribuições derivados da afetividade pode significar uma mudança de atitude, visto que nossas ações são mediadas pela afetividade.

A palavra afeto, originária do latim *affectu*, significa afetar, tocar, componente básico da afetividade. Segundo Codo (2006, p. 51), compõe um conjunto de fenômenos psíquicos que podem manifestar-se por meio das emoções, sentimentos e paixões, sempre acrescidas da impressão “de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza”.

Moraes (2005) lembra-nos que, atualmente, também testemunhamos as carências humanas, de conhecimento, educação, qualidade de vida, sobretudo de afetividade e de espiritualidade.

Somos seres sociais e a inteireza de nosso ser pressupõe que todos estes aspectos estejam presentes em cada relação estabelecida, das mais superficiais às mais sólidas, nossa afetividade, razão, espiritualidade estarão envolvidas dinamicamente em nossas vivências. É impossível separar, compartimentar, categorizar o ser humano na sua interação com o(s) outro(s) e/ou com o meio.

Portal (2007, p. 288) ressalta a necessidade de um aprofundamento nos estudos relacionados à espiritualidade e suas implicações de uma educação mais ampla, valorizando a complexidade do processo de formação do ser humano em uma abordagem centrada em um ser “de inteireza (autoformação – mente, corpo, coração, espírito), orientando-o individual e coletivamente no exercício de ampliação de sua própria consciência com significativas repercussões para uma vida mais plena, digna de qualidade”. A autora destaca a importância e necessidade de maior investimento nas dimensões constitutivas o ser, (p. 287) “de uma cultura educacional ‘verdadeiramente integral’, que reconheça a inseparabilidade do corpo, mente, coração e espírito”. Para Portal (2008, p. 82) “a consciência espiritual nada mais é do que um estado mental, um novo estado do Ser que possibilita recolocar vida em nossas vidas, revestindo nossa existência de vigor, força e entusiasmo, estando mais próximos de nossa essência, do que nos torna vivos”.

Mosquera e Stobäus (2012) acreditam que não há uma idade final para aprender ou para emocionar-se, assim como não existe uma idade para o final do desenvolvimento espiritual do ser humano, visto que a construção da espiritualidade acompanha a construção de si mesmo e o reconhecimento da sua integralidade.

O reconhecimento próprio ocorre durante toda a vida, pois buscamos um equilíbrio destas dimensões que nos constitui como seres humanos inteiros, o que ocorre é que em determinadas situações de vida focalizamos nossos investimentos mais em uma dimensão do que outras. E aqui aparece nosso desafio, buscar sempre este aprofundamento para reconhecer nossa essência, aprimorando nossas percepções, na tentativa de contemplar nosso ser integral.

Mosquera e Stobäus (2006a) afirmam que quando a afetividade é expressa pelos sentimentos reflete as relações das pessoas, que é essencial para a atividade vital no mundo circundante; e através das 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.

Conforme Maturana (1998, p. 97) as relações humanas pressupõem uma base emocional para definir o âmbito de convivência, considerando que “a constituição biológica humana é a de um ser que vive no cooperar e no compartilhar, de modo que a perda da convivência social traz consigo a enfermidade e o sofrimento”.

Por isso, mais uma vez ressaltamos a importância que a afetividade exerce nos seres humanos, e seu reconhecimento se torna primordial para que ele conheça melhor a si mesmo, e assim possa lidar de forma mais positiva com seus próprios sentimentos, desenvolvendo

empatia e compreensão para com os demais. Isso irá auxiliar para que ele tenha relações mais harmônicas e saudáveis com as pessoas, nos mais diversos ambientes em que convive.

Damásio (2004, p. 35) diz que “as emoções são ações ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos”, sendo praticamente impossível a tentativa de ocultar ou disfarçar as emoções, e por isso a importância de percebermos o quanto elas influenciam nossas ações. Segundo este autor (p. 15), “as emoções e as várias reações com elas relacionadas estão alinhadas com o corpo, enquanto os sentimentos estão alinhados com a mente”. Utiliza uma forma de classificação básica para as emoções, a fim de melhor organizar a descrição desses fenômenos, fazendo uso de três categorias – emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais – mas lembra que a fronteira entre elas é porosa.

As *emoções de fundo* estariam relacionadas ao (p. 52) “resultado imprevisível do desencadeamento simultâneo de diversos processos regulatórios dentro do nosso organismo”, sendo o nosso bem-estar ou mal-estar resultado dessa calda de interações regulatórias.

As *emoções primárias ou básicas* seriam, em suma, as que primeiro pensamos quando se pronuncia a palavra emoção, como por exemplo, medo, raiva, nojo, surpresa, tristeza, felicidade.

Já (p. 54) “as *emoções sociais* incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração e o espanto, a indignação e o desprezo” [grifo nosso].

Maturana (1998) acredita que é sempre a partir da emoção que as relações humanas acontecem definindo então o âmbito da convivência. Este mesmo autor ainda afirma que (2001, p. 48) “não há nenhuma atividade humana que não esteja fundada, sustentada por uma emoção. [...] E quando se muda a emoção, também muda o sistema racional”. Maturana e Rezepka (2000) também ressaltam as relações humanas como aquelas que pressupõem uma base emocional para definir o âmbito de convivência.

Promover relações mais positivas entre as pessoas, em especial entre docentes e discentes, seria uma estratégia em prol do bem-estar de ambos, causando implicações relevantes nos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto o tema precisa ser mais estudado e reconhecido pelas pessoas, e no caso de uma instituição educacional, por todas aquelas envolvidas nas ações, interações e inter-relações estabelecidas e que dão vida e movimento à instituição, pois é a partir do reconhecimento de suas próprias emoções e sentimentos que proveram a convivência saudável e o bem-estar, além dos demais benefícios que aqui também estão sendo abordados.

Mosquera e Stobäus (2008) apontam que o professor precisa estar educado para a afetividade, pois se tratamos com as diversidades em nosso cotidiano escolar, precisamos ter respeito e abertura para a compreensão do outro, e noção do inacabamento da condição humana.

Destacávamos (DOHMS, 2011, p. 31) que “os docentes precisam compreender suas próprias emoções, bem como as de seus pares e educandos, pois ao negá-las poderão aumentar as tensões em sala de aula, transformando-a em um espaço hostil e pouco acolhedor”.

Casassus (2009, p. 24) crê que não é apenas pelas das palavras que adquirimos o conhecimento das emoções, mas considera que se aprende muito mais por intermédio das ações, “vivendo num contexto de apreço verdadeiro, de tolerância, vendo bons exemplos de inter-relações, vivendo essas inter-relações”.

Compreender as próprias emoções requer certo investimento por parte da pessoa, ainda mais se este não foi educado para a afetividade. Não só é essencial para a compreensão do outro como permite que nossas ações sejam o reflexo deste reconhecimento, pois muito escutamos que o exemplo vale muito mais que palavras. E o que Casassus ressalta, é a relevância das ações, que se tornam exemplo para os outros e empiricamente evidenciamos e confirmamos esse entendimento.

Ainda afirmávamos (DOHMS, 2011, p. 30) que:

Os sentimentos e as emoções são ‘aferidos’ através das nossas vivências e experiências, sendo nossas ações, também, reflexo diretos de nossas emoções. Quando o professor consegue perceber o vínculo afetivo que estabelece conscientemente com seus alunos e o quanto pode contribuir para seu desenvolvimento, através de suas atitudes e exemplos positivos, entende que não deve tolher estas emoções de seus alunos, mas administrá-las.

Complementando e destacando que, se o docente reconhecer bem as próprias emoções poderá leva-lo, também, a uma maior compreensão das emoções de seus educandos, favorecendo a qualidade das relações interpessoais, criando um ambiente saudável de ensino e proporcionador de melhor aprendizagem. Reconhecendo a si mesmo ele será capaz de reconhecer o outro como um ser humano que também possui suas inquietações, e estará ciente das próprias emoções e sentimentos como aspectos fundamentais para a promoção de seu próprio bem-estar assim como do bem-estar discente (DOHMS, 2011).

A afetividade tem muito a contribuir com a Educação, bem como daqueles que fazem parte desse contexto – gestores, funcionários, docentes, discentes – nas instituições de ensino e com seus processos, principalmente se estiver aliada a empatia.

Segundo Moraes (2003) para superar os paradigmas da modernidade ultrapassando uma proposta reflexiva exigirá também uma nova proposta educacional, sendo esta, voltada para a ação-reflexão incluindo a dimensão que envolve o coração, denominado pela autora como *sentipensamento*. Acredita que a Educação contribuirá com a construção de um ser humano em sua inteireza, integrando sentimento, emoções e pensamento, mantendo-os em constante diálogo, pois o ser humano inteiro é belo, justo, saudável e sagrado.

Sung (2007) ressalta que educar para o sentipensar – de Moraes (2003) – é reconhecer que a emoção como base da razão, buscando então o desenvolvimento das inteligências e do pensamento, sobretudo a evolução da consciência e do espírito.

Marchesi (2008) ressalta o bem-estar emocional como uma condição necessária às práticas educativas. Para a autora (p. 121), “é preciso sentir-se bem para educar bem, ainda que sem esquecer que o bem-estar emocional deve vir acompanhado do saber e da responsabilidade moral, para que a atividade docente atinja sua maturidade”.

Muitas pesquisas estão sendo realizadas neste sentido, isto é, agregando os aspectos da afetividade, emoções e sentimentos como aliados, que são, e que constituem cada ser humano, diferentemente do que há anos atrás quando se tentava separar ‘razão e emoção’. Os aspectos ligados a afetividade humana estão diretamente ligados aos processos educativos, influenciam nossos processos de ensino e de aprendizagem, podendo facilitar ou dificulta-los. Por isso a importância de cada vez mais nos tornarmos conhecedores de nossas emoções e sentimentos, tornando-nos capazes de reconhecê-las para encontrar a mais adequada forma de lidar com elas, nas mais diversas situações.

Dohms et al. (2014) também citam que muitos estudos vêm apontando que ambientes permeados de afeto proporcionam bem-estar a toda a comunidade educativa, seus gestores, professores, estudantes, funcionários e as famílias, garantindo um ambiente mais saudável, beneficiando os processos de ensino e de aprendizagem.

Lettnin et al. (2015) ressaltam a importância da autoimagem e autoestima mais positivas como aspectos colaborativos para e na constituição de relações intrapessoais e interpessoais saudáveis e afetuosas no ambiente educacional, o que por sua vez virá a qualificar as ações pedagógicas e os processos de ensino e de aprendizagem.

Para avançarmos frente a tantos paradigmas impostos pela modernidade, primeiramente precisamos observar nossas instituições de ensino, sua formatação e dinâmica, bem como precisamos ter consciência de sua influência e importância para e na formação de

diversas pessoas que nelas procuram e esperam receber novas e significativas aprendizagens em prol de sua humanização, interagindo com o meio em que está inserido buscando aperfeiçoar suas habilidades e competências.

3.3 PESSOAS DO SÉCULO XXI EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO FORMATADAS NOS SÉCULOS PASSADOS

As instituições de ensino, por intermédio de seus representantes, possuem um discurso que abrange as mudanças e inovações com vistas no mundo globalizado e suas constantes mudanças, mas na grande maioria são resistentes a essas transformações. Apesar dos discursos sempre muito motivadores e pretensiosos, evidenciamos diariamente que no sistema educacional atual, e infelizmente grande parte dele, apresenta mais reflexos de cunho negativo do que positivo. Aqui, podemos lembrar alguns desses como: o mal-estar dos docentes, o *burnout*, a indisciplina discente, o *bullying* entre os estudantes, desvalorização da docência por parte da sociedade, a violência nas salas de aula, a falta de recursos humanos e materiais, entre tantos outros que tem sido tema de diversas investigações. Além desses fatores, também pode-se observar um decréscimo no número de inscritos nas seleções para os cursos de Licenciatura, o que demonstra o desinteresse pela profissão docente. Tudo o que até aqui foi dito não diz respeito apenas a fenômenos isolados ou regionais ou ainda nacionais, mas trata-se de fenômenos comprovados internacionalmente em pesquisas com reconhecimento acadêmico.

Sung (2007) relata que em 2005, Bill Gates publicou um artigo sobre Educação em que dizia que as escolas de Ensino Médio dos Estados Unidos estavam obsoletas, no sentido de que foram projetadas há 50 anos, buscando atender as demandas daquela época, e naquele momento ainda funcionavam exatamente da forma como foram planejadas, concluindo que as escolas não conseguiam ensinar as crianças o que elas realmente precisavam saber, por temerem e por estarem preocupadas em atender às necessidades do século XXI.

Ainda Sung (2007, p. 48) expõe que:

É claro que é importante adequar as escolas para preparar jovens para o mercado de trabalho para o século XXI, mas reduzir toda a preocupação ao aspecto meramente profissional, aspecto operacional da vida humana, sem tocar nem um pouco sobre o sentido de vida e da pessoa humana que está sendo construído no atual processo de globalização é dar como inquestionável os fundamentos antropológicos e o sentido de vida da atual sociedade capitalista.

O que encontramos hoje são instituições formatadas há séculos atrás com um sistema de ensino padronizado, e ainda nos deparamos com instituições que funcionam assim.

Algumas realizaram pequenas modificações, achando que com isto estariam modernizando-se e suprimindo as necessidades atuais, entre elas estão as reformas curriculares, a disposição das classes nas salas de aula, e ainda há as que optaram por utilizar projetos de trabalho, mas em essência mantiveram a padronização e formatação dos séculos passados, quando não, as características das primeiras escolas nos meados do século XVI – a partir daí muitos colégios foram fundados, em sua maioria no intuito de formar futuros padres, impulsionando, posteriormente, a atividade para alunos externos. E, como sensibilizar as pessoas do século XXI se ainda matemos escolas com uma formatação de séculos passados?

Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001) o docente da modernidade foi concebido nos discursos pedagógicos dos séculos XVI e XVII, como aquele que deve transmitir um conhecimento elaborado por “homens cultos”, seguindo um método de ensino e aprendizagem estabelecido segundo critérios racionais, assumindo posturas que expressam retidão de caráter e dedicação à missão de que são incumbidos.

A educação doméstica ou educação na casa, ministrada pelos preceptores, era uma modalidade de educação amplamente praticada pelas elites brasileiras no século XIX.

Vasconcelos (2013, p. 1), descreve a função dos preceptores, lembrando que,:

Os preceptores eram os mestres ou mestras brasileiros ou estrangeiros que moravam na residência da família, contratados para a educação de crianças e jovens da casa. Os professores particulares ou mestres particulares eram os que davam lições “por casas”, em dias ou horários pré-estabelecidos, de primeiras letras, gramática, línguas, música, artes e outros conhecimentos específicos. As aulas-domésticas eram ministradas na própria casa, por membros da família ou até pelo padre capelão.

No entanto, no Brasil se assumiu a questão educacional, vista a sua importância e por influências das ideias europeias, por iniciativa de seus dirigentes, concebendo que a organização e a afirmação do estado imperial também precisariam priorizar a centralização das decisões e ações educacionais. Com isso, “idealiza-se um sistema de ensino brasileiro, do qual faria parte uma progressiva obrigatoriedade de educação, ainda que, inicialmente, englobando a educação doméstica como modalidade reconhecida” (VASCONCELOS, 2013, p. 3).

A autora ainda destaca que, com o objetivo de efetivar o projeto centralizador do governo imperial – o que garantiria a unidade e continuidade na ordem das coisas do Império –, o estado resolve fazer três investimentos: fomentar a discussão entre articulistas e intelectuais que defendiam a obrigatoriedade da educação escolar; arquitetar, com estruturas grandiosas e imponentes, a construção de espaços adequados à educação de crianças e jovens; e, compor um quadro de funcionários autorizados e fiscalizados pelo estado a praticar o ofício, exigindo algum título, recomendação oficial ou licença para o exercício da função,

estando estes subordinados a uma instância central. Assim, salienta que (p. 11) “a construção de colégios com arquitetura palaciana era uma forma de demonstrar a grandiosidade e importância dada ao projeto de escolarização”.

Há de se que considerar que vivemos num período em que os prédios podem ser os mesmos, porém a sociedade se modificou e conseqüentemente a maneira de pensar, agir e sentir das pessoas também sofreu alterações. Seus desejos, suas necessidades e interesses também mudaram. Algumas instituições preocupadas em criar ambientes e processos educativos que contemplassem todas essas transformações sociais realizaram grandes mudanças no seu modo de fazer a Educação, e estas que as ousaram fazer buscando considerar as necessidades atuais foram e são consideradas como ‘radicais’ ou até ‘insanas’.

Moraes (1997) considera que na escola, continuamos limitando os educandos, ao reduzido espaço de suas classes, imobilizando-os e silenciando-os em seus próprios movimentos e falas, impedindo-os de pensar. Isso acaba por restringir sua criatividade e possibilidades de expressão, o que por sua vez também limita sua sociabilidade, ficando presos à sua mente racional, sem oportunidade para experimentar novos vôos e conquistar novos espaços.

Segundo Morin (2005, p. 46), “nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e não a ligar os conhecimentos, e, portanto, nos faz conceber nossa humanidade de forma insular”, constituindo um quebra-cabeças ininteligível. Para Morin (2009, p. 15), ao invés de corrigirmos estes desenvolvimentos, acontece o contrário, pois já nos anos iniciais “nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado”.

Trilla (1985) já dizia que a escola constitui um espaço artificial, isolado da realidade, não é um local em que se produz saber, pois uma vez descontextualizada dificilmente se intui sua necessidade.

É emergente e urgente uma (des)construção da escola formatada no modelo tradicional – aqui entendemos por tradicional aquela instituição de ensino que conserva uma formatação e organização no estilo do século XIX (salas de aula com as carteiras organizadas em colunas; docentes como única fonte de saber, ministrando suas aulas em tablados; realização de exames como único instrumento para verificar o grau de aprendizagem dos alunos; etc.) –, não apenas no quesito de ensino, mas também no que se refere aos espaços e maneiras de explorar estes, os materiais e as subjetividades disponíveis, buscando novas formas de fazer a Educação, com novas perspectivas, revisando suas práticas educativas, esforçando-se para

articular teoria e realidade, com a responsabilidade de construir uma instituição sólida e adequada a atualidade, sem perder o rigor e a complexidade do seu fazer e tendo clareza dos seus referenciais determinantes. Construir processos de ensino e de aprendizagem significativos com possibilidades educativas que compartilhem e interliguem os saberes – por meio dos seus componentes curriculares – visando perspectivas futuras, é uma Educação que também encanta a própria vida daqueles envolvidos em seus processos.

Para tanto, não é demasiado ressaltar que, existem instituições que se preocupam com essas mudanças para o fazer educativo da atualidade, mas sabemos que tais mudanças e transformações ocorrem, e devem ocorrer, de forma gradativa, até por consideração a maturidade dos estudantes que frente a uma brusca transformação poderiam se ver – e ser – lesados, podendo prejudicar seu desenvolvimento. Por outro lado, não podemos negar que há instituições que mostram todo um movimento o que, na prática, não passa de pura representação e nada fazem concretamente.

Como dizia Aristóteles, só pode educar aquele que consegue problematizar a verdade de sua época. Priorizar conteúdos e práticas significativas, bem como habilidades e competências que tenham relação com a vida cotidiana. Com as múltiplas e diversificadas formas que estão a nossa disposição para facilitar o acesso às informações e conteúdos, é preciso aprimorar os sistemas educativos para que consigam encantar os educandos para que estes sejam capazes de apreciar e compreender adequadamente as informações que encontram e os conteúdos propostos, a fim de superar as expectativas e tornar os processos mais significativos e eficazes.

Assmann e Sung (2000, p. 141) consideram que as:

Instituições não significam a possibilidade e reprodução de um grupo social e/ou da própria sociedade. Sem institucionalização não há sobrevivência de grupos, por mais solidários que eles sejam. Ao mesmo tempo, instituições são o que são porque produzem e reproduzem regras, controles, hierarquias, burocracias, etc.

Contudo, esses autores ressaltam que o papel da Educação é possibilitar habilidades e acessos mínimos, no intuito de construir mundos de significação, ao mesmo tempo em que deve tornar favoráveis as experiências humanas da “capacidade desejante em relação a mundos relacionais desejáveis” (ASSMANN e SUNG, 2000, p. 248).

Se por um lado a mudança não é fácil, Cunha (2005) acredita que é quase impossível a permanência visto que as salas de aula estão sendo invadidas pelas subjetividades e informações que extrapolam não só o discurso docente, mas igualmente o do livro didático, mostrando indícios de uma realidade que não pode ser explicada exclusivamente pela racionalidade técnica e pelo conhecimento prescritivo.

Codo (2006, p. 89) salienta que:

A escola é a primeira instituição da qual fazemos parte fora da família, é nosso primeiro contato com o mundo fora da proteção do lar, longe dos pais e dos irmãos. É onde temos que aprender a conviver com outras pessoas de origens diferentes, hábitos que não conhecíamos. Para uma parte de nós é o local onde assumimos as primeiras responsabilidades pessoais, temos os primeiros compromissos.

Tais implicações deveriam servir de inspiração, como os primeiros comprometimentos das instituições de ensino, que recebem muitos de seus alunos ainda quando crianças. E, estas crianças, chegam estimuladas e repletas de expectativas em relação às pessoas e a este novo ambiente que desconhecem, por desvendar tudo o que constitui o mundo, e que demonstram interesse e curiosidade em tudo o que é novo. Anseiam por descobrir novos saberes e constantemente buscam relacionar suas aprendizagens com suas experiências e conhecimentos prévios. Cada aprendizagem e interação estabelecida influencia diretamente seu desenvolvimento, o que a mantém motivada e inquietada por saber cada vez mais. Não podemos deixar que tudo isso se perca ao longo do caminho por falta de atenção, de significações e/ou de encantamento, por parte das instituições e seus agentes.

De acordo com Birman (2006, p. 43), não podemos esquecer “que a preocupação com a atualidade é o correlato, no sujeito, de um mundo em permanente processo de transformação, ou seja, é a descrição das mudanças contínuas que acontecem no mundo o que define a postura curiosa do sujeito em relação à atualidade”.

Conforme Cunha (2005) a modernidade cumpriu consideravelmente com sua promessa de desenvolvimento, porém falhou na expectativa da felicidade, pois não sabendo tratar as questões subjetivas dos seres humanos acabou por acirrar a condição social da diferença.

A escola tornou-se uma agência do conhecimento, uma vez que o ser humano constrói seu conhecimento desde o início de sua vida pelas das interações e relações que estabelece, mas com o ingresso na escola, esta tende a nivelar tais conhecimentos de forma que este não consegue ir além daquilo que ela propõe, seja tolhendo este desenvolvimento (interesse, curiosidade, dúvidas, etc.) ou, simplesmente, não motivando e orientando para que o(s) estudante(s) queira e possa ir adiante.

Em total convergência, Moraes (2005, p. 26) recorda “o modelo de ensino que exige memorização, repetição e cópia, que enfatiza conteúdos, resultados e produtos, esquecendo a riqueza, a beleza dos processos e a importância do diálogo inter e transdisciplinar”.

Morin (2009, p. 106) resgata a designação utilizada originalmente para o termo ‘disciplina’, a qual, lembra o autor, consistia um pequeno chicote usado para o

autoflagelamento, que permitia à autocrítica. Para tanto a *disciplina*, no seu sentido ‘degradado’, “torna-se um meio de flagelar aquele que se aventura no domínio das idéias que o especialista considera de sua propriedade”.

Kelchtermans (2009, p. 63), em uma conferência realizada em Sydney no ano de 2005, ressaltou que nas “duas últimas décadas, a educação e o ensino caíram no encantamento da performidade. As escolas têm de ter um bom desempenho, têm de mostrar a sua eficácia e demonstrar que o dinheiro investido foi usado de forma eficaz e que resultará em resultados adequados”.

Blake, Smeyers, Smith e Standish (1998), afirmam que essa performidade além de ocultar as diferenças também exige que tudo seja mensurável em relação a todo o resto, para que então possam ser classificadas segundo uma mesma escala, assim como para que todos possam ‘prestar contas’ com base nos mesmos padrões. O que acaba implicando na desvalorização, e quiçá a eliminação, do que não pode ser classificado, ou seja, a performidade resulta em uma concepção reducionista de Educação.

No Brasil nos deparamos com uma Educação, predominantemente, conteudista – mas na teoria se diz construtivista –, que muitas vezes assemelha-se a um ‘treinamento’ de discentes que precisam dar respostas sobre conteúdos específicos acelerando os processos de ensino e de aprendizagem, em prol de uma boa classificação nas famosas provas de avaliação em larga escala aplicada aos alunos dos diferentes níveis de ensino. Aqui já surgem vários questionamentos: não estamos nos preocupando demasiadamente com os *rankings* (de notas, de escolas, de alunos,..), ao invés de nos preocuparmos com a qualidade dos conhecimentos trabalhados em nossas instituições de ensino? Estamos treinando ou ensinando nossos alunos? Porque ranquear as escolas e estudantes se praticamente todas as avaliações de larga escala propostas no território brasileiro tem por objetivo o desempenho individual dos estudantes?

Não seria mais viável revermos essas provas, como por exemplo, as provas ENEM, ENADE, e até mesmo aquelas realizadas para o ingresso à universidade, tentando ponderar seus propósitos e a melhor maneira de lidarmos e retornarmos seus resultados, encontrando uma forma mais saudável e construtiva para abordá-los? Essa busca por alinhamentos, ou performidades, como aludido por Kelchtermans (2009), tornam o sistema de ensino ortodoxo e padronizado, com finalidade de provar seus rendimentos e ‘avanços’, em que na verdade está apenas formando *rankings*. Cabe aos agentes da Educação tratar de tais instrumentos e demais elementos relacionados a ela de forma a aproximar e destacar aquilo que pode vir a contribuir para seus processos e não reforçar e dar importância aos atributos negativos.

Na segunda metade do século XX e início do século XXI, com intuito de universalizar a Educação Básica no Brasil, evidenciamos um processo de escolarização de massa, concebido com base nas exigências legais, entre elas, da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, (1996). Esse processo de escolarização em massa veio articulado com critérios quantitativos, o que por sua vez veio a ocasionar um decréscimo da qualidade da Educação nas escolas. Herdamos esses critérios e, por vezes, ficamos presos a este ponto de vista.

Para Zabala e Arnau (2010) a escola, ao se converter num simples ‘curso de obstáculos’ no qual o principal é a aprovação nos exames – ao invés de preocupar-se com os conteúdos das aprendizagens –, torna-se uma ‘caricatura’ de si mesma. A principal finalidade do ensino deveria ser a de uma formação integral da pessoa, tendo esta como sua função básica (p. 22): “um ensino que não esteja baseado na seleção dos ‘melhores’, mas sim que cumpra uma **função orientadora** que facilite a cada um dos alunos o acesso aos meios para que possam se desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida”. Os autores acreditam em uma escola que contemple todas as competências necessárias para o desenvolvimento: pessoal, interpessoal, social e profissional.

Segundo Esteve (2004, p. 19),:

O que costuma acontecer então é que as pessoas que impulsionaram a mudança encastelam-se nos valores e soluções que defendem, sem se dar conta de que elas mesmas transformam a sociedade até converter a realidade em algo diferente que, mais uma vez, requer outros comportamentos e outras soluções. Sem chegar a entender o papel que desempenham como atores de uma mudança de mentalidade, detêm sua análise social na etapa anterior à sua transformadora, e teimam em defender as mesmas soluções, como se nada houvesse mudado.

Na sua maioria, aqueles envolvidos e precursores de muitas mudanças, principalmente no campo da Educação, pensam-nas levando em consideração o presente, e mesmo que se digam preocupados com o futuro, não o conseguem fazer, estando apenas preocupados em demonstrar que algo estão fazendo pela Educação, então lançam esses desafios juntamente com suas perspectivas para que o destino dê conta, para que sejam resolvidas, de alguma forma, futuramente.

Algumas mudanças e transformações são necessárias e imprescindíveis, no entanto é necessário um planejamento consciente, que pondere aspectos como a historicidade, as possíveis consequências e a demanda de pessoas e trabalho envolvidos em prol destas alterações, que normalmente dão origem a uma resolução, norma, regra, princípio ou lei, e que são mantidos a longo prazo, considerando que muitas são decididas por agentes que estão fora das instituições de ensino e/ou nada entendem desta área do conhecimento (Educação).

O desafio é imenso. Kelchtermans (2009, p. 64) lembra que “não são apenas as escolas e os professores, mas também os alunos e os pais, que se comportam como empresários, investindo tempo, dinheiro e energia com objetivo de alcançar produtos de qualidade”.

Assmann e Sung (2000) afirma que, ao falarmos no sentido social, é importante ressaltar as instituições de ensino, na medida em que todos, direta ou indiretamente, estão presentes e envolvidos no processo educacional. Mas que a preocupação maior da escola, e daqueles que participam em seu entorno, deveria ser o de preocupar-se com a criação e recriação de condições para que todos sintam um ‘estado de apaixonamento’ por tudo o que lhes proporcionar unidade, em sua própria vida e no convívio com os demais, abrangendo processos vitais e processos de aprendizagem.

Complementando, Maturana (1998, p. 29) nos diz que:

O educar se constitui no processo em que a criança **e/ou/com** o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver [acréscimo e grifo nosso].

O ensino pode ocorrer embaixo de uma árvore, analisando-a e observando o ambiente ao redor, só é necessário ter clareza dos reais e fundamentais objetivos/metapas pretendidos. A Educação acontece nessa dinâmica, independente do local, mas infelizmente na maioria das vezes não são os agentes diretos que ajudam a decidir tais objetivos e metas, a fim de tornar tais processos mais significativos e interessantes.

Maturana (2001, p. 123) contribui com as ideias anteriores e ressalta que “o conhecimento é sempre adquirido na convivência”. Maturana e Rezepka (2000) convidam a olhar a tarefa educativa como um fenômeno biológico, que envolve todas as dimensões do viver humano interligado no corpo e no espírito consciente de que, quando isso não ocorre, produz-se a alienação e a perda de sentido social e individual.

Jesus (2001b, p. 127) salienta que “a educação é uma questão que diz respeito a todos, aos professores, aos alunos, às famílias e às instituições”.

Sendo a Educação de responsabilidade de todos aqueles que com ela e nela estão envolvidos, fica a sugestão para que os princípios norteadores, teorias adotadas, organização e disposição, conteúdos das grades curriculares, bem como os processos de ensino e de aprendizagem sejam reavaliados e rediscutidos, e se houver a possibilidade, que estejam sempre em pauta com a finalidade de fazer e promover uma Educação preocupada com sua atualidade. O desafio continuará sendo o de construir uma Educação de qualidade e excelência para todos.

3.3.1 Aprendizagens significativas e a escola

O discurso discente, nas salas de aula, em relação a alguns conteúdos curriculares continua o mesmo de décadas atrás, que constantemente questiona seus docentes a respeito de quais seriam os reais e relevantes motivos de estarem – e alguns mencionam o fato de ‘serem obrigados’ – aprendendo determinados conteúdos (Para quem servirá isso na minha vida? Onde vou usar isso?). Essas perguntas surgem uma vez que o discente pensa em sua aprendizagem buscando relacioná-la com a prática, com a vida, e com o que efetivamente lhe será útil determinado conteúdo, e quais razões tornam este ou aquele conteúdo importante.

Colom (2004, p. 169) vê no aluno um protagonista de seu próprio desenvolvimento acreditando que prática e teoria, ao mesmo tempo em que se confundem se constroem concomitantemente e cita que:

Os princípios da teoria do caos se encontram imanentemente em uma e outra, o que nos obriga, uma vez mais, à desconstrução da atual teoria da educação assentada sobre princípios de difícil narratividade, de acordo com a realidade natural, social e universal que a própria teoria caótica nos foi evidenciando.

A Teoria do Caos surgiu nos anos 1960 e 1970 com intuito de explicar a complexidade e as mudanças nos sistemas, oriunda das evoluções e das interações, exigindo o desenvolvimento de uma visão não-linear do mundo. A Teoria do Caos demonstra que não existe a ordem, mas a ordem e desordem se sucedem continuamente, em que a complexidade aumenta por surgir das complexidades antecedentes, estabelecendo o nexo de união entre teoria e prática (COLOM, 2004).

Segundo Colom (2004, p. 134), “o conhecimento deve ser extraído da prática, e a prática, por sua vez, deve ser fonte de conhecimento”, acreditando na teoria do caos como uma possibilidade de descobrir a verdadeira realidade da educação, nada sistemática, mas que estabelece o nexo de união entre teoria e prática. E complementa com a ideia de Tolman, que indicava e entendia a aprendizagem através do (p. 142):

[...] fato de que a soma de vivências e experiências do sujeito se atualizam de novo em cada ato de aprendizagem, por isso, quando um aluno aprende não é o aluno que temos diante de nós no dado momento em que aprende, mas sim um aluno que reatualiza toda sua complexidade de vivências, de aprendizagens, de frustrações e de afetos já vividos, e que se tornam presentes em cada novo ato de aprendizagem.

Moraes (2005, p. 30) ressalta que vivemos em um mundo que se torna cada vez mais complexo e imprevisível, que também nos exige um pensamento complexo, relacional e problematizador. O que demanda um pensamento que auxilie na compreensão da dinâmica relacional existente nos processos interdependentes, e cabe à educação dar respostas adequadas, competentes e oportunas a essa complexidade da nossa realidade.

A partir destas ideias surgem outros tantos questionamentos, mas aqui o que nos preocupa é conseguir chegar a um consenso do que seria uma aprendizagem significativa – o que também não é um assunto novo a ser discutido –, buscando demonstrar ou ao menos conseguir chegar a uma conclusão do que realmente é necessário ponderar e considerar a respeito destas discussões até então propostas.

Para Assmann e Sung (2000, p. 293), “educar significa criar experiências de aprendizagem e não transmitir coisas já prontas, saberes já supostamente definidos. Ninguém aprende se não cria junto com aquele que ensina o conhecimento. Aprender significa construir experiências de aprendizagem”.

Gadotti (2000) propõe uma Ecopedagogia, que é uma Pedagogia democrática e solidária, e caracteriza-se como uma Pedagogia que promove aprendizagens a partir do sentido das coisas na vida cotidiana, pois crê que é caminhando, vivenciando o contexto e o processo de abrir caminhos novos que encontramos sentido, e não apenas observando o caminho.

Morin (1996) sugere que, por estar inserido em um ecossistema, o ser humano deve ser considerado em seu ambiente, reconhecendo que o que o circunda está inscrito nele próprio, sendo que simultaneamente há uma relação autônoma dialeticamente dependente, tornando o ser e o meio indissociáveis.

De acordo com Moraes (2005, p. 36), “para melhor entender a aprendizagem, é preciso compreender as relações que ocorrem entre o ser aprendente e os objetos com os quais ele interage perceber as relações entre aquilo que já se sabe e o que está sendo aprendido, conhecido e transformado”.

Assim, a Educação pode ser entendida como um processo de buscas e de construção de conhecimentos, que dura toda a vida, e que não possui um fim em si mesma, como base formadora de todo ser humano, seja ela oferecida formal, não-formal ou informalmente, sempre será um fenômeno social, envolvendo e se concretizando a partir e conforme estes seres estabelecem suas interações.

Serrano (2002, p. 109) vislumbra que “a principal finalidade da educação consiste em ressaltar as melhores capacidades de cada um, integrá-lo eficazmente no meio ecológico, social e cultural, bem como permitir uma comunicação fluida com todos, uma convivência pacífica e uma colaboração eficaz”.

Na visão de Postman (2002), a vida não possui sentido sem que haja uma narrativa. Se não há sentido, a aprendizagem não tem finalidade e sem finalidade, as escolas tornam-se simples casas de detenção, não de estudo.

Sung (2007, p. 43) acredita que:

Uma determinada educação tem sentido porque se dá dentro de um horizonte de sentido, mas o conhecimento desse sentido não se dá fora da própria ação de ensino/aprendizagem. O modo como se ensina/aprende vai revelando progressivamente o sentido que ele mesmo pressupõe. Quando um processo educacional não ajuda o educando a conhecer ou construir um sentido que faça valer a pena lutar pela vida e pelo processo de humanização, esse mesmo processo educacional acaba por não oferecer o sentido da sua própria ação educativa.

Por isso destacamos a importância da qualidade das interações estabelecidas nesses processos educacionais, não apenas daqueles que acontecem dentro das salas de aula entre docentes e discentes, mas ressaltamos também aqueles que ocorrem além destes ambientes, na interação com os demais seres humanos que fazem parte do contexto da instituição de ensino, uma vez que estão atuado simultaneamente nesses tantos ambientes que compõe a instituição e seu trabalho/ação deve também ocasionar significados a todos que ali convivem. Cada setor com suas incumbências, mas todos, de alguma forma, auxiliando os educandos a construir sentidos para seus próprios processos de humanização.

Esteve (2004, p. 123- 124) faz uma importante observação:

O ensino é uma tarefa menor e mais fácil de realizar, já que a responsabilidade do professor acaba na aprendizagem de conteúdos intelectuais; a educação, porém, é muito mais ampla, e, portanto particularmente vulnerável ante as expectativas sociais, uma vez que o próprio conceito de 'educação' implica uma utopia: educar é aperfeiçoar as pessoas em todas as suas qualidades; os objetivos educacionais não têm fim, nem em extensão nem em duração da tarefa educacional; nunca se acaba de educar uma pessoa; sempre podemos conseguir algo mais, sempre podemos aprofundar nossos conhecimentos ou nossa maturidade psicológica. Podemos estabelecer objetivos educacionais no âmbito dos conhecimentos, mas também no das atitudes, no domínio dos procedimentos, no desenvolvimento moral, no terreno dos valores cívicos, na percepção estética, no âmbito da educação física... Sempre podemos estabelecer novas metas, sempre podemos estender nossas exigências educacionais a novos aspectos do desenvolvimento humano. Dessa forma, estender os objetivos de nossos sistemas educacionais do ensino para a educação – que é outra característica da terceira revolução educacional – coloca-nos diante de uma tarefa sem fim.

Esteve, além de tantas perspectivas que apresenta, também demonstra que a amplitude da tarefa de educar, podendo esta ser entendida como função de todos que fazem parte da instituição escolar, ela vai além do ensino de conteúdos intelectuais, que nas instituições fica exclusivamente sob responsabilidade docente, além disso, o autor ressalta a infinita tarefa de estabelecer e aprofundar os objetivos educacionais, o que condiz com nossas reflexões no sentido de que sugerimos a necessidade de atualizar-se continuamente em um mundo em constantes modificações e que exige reformulações constantes.

Em convergência com estas colocações, Kelchtermans (2009) salienta que os professores percebem que muitos dos resultados apresentados por seus alunos são apenas em parte determinados pelo seu ensino.

Isso revela que a influência do discente nos processos de ensino e de aprendizagem é um fator determinante, razão pela qual e na tentativa de estabelecer meios pelos quais o aluno sinta-se parte desse processo e, como citado anteriormente, para que seja protagonista de um processo que é seu, mas que ao mesmo tempo está correlacionado com outros. Voltamos ao ponto em que afirmamos que o estudante precisa sentir-se interessado e instigado em relação aos novos conhecimentos que lhe são apresentados, e para que isso ocorra precisa ter sentido e significar algo para ele.

Para ser significativa, Moraes (2005) afirma que a aprendizagem precisa ser relacional, capaz de ligar um novo conhecimento àquilo que não foi esquecido, reproduzindo o mesmo sistema de rede presente nos comportamentos de um sistema complexo como no caso do ser humano. A autora esclarece que utiliza o termo *complexo* de acordo com o entendimento de Morin (1990), que considera ‘complexo’ tudo aquilo que é tecido em conjunto.

Moraes e Torre (2004) afirmam que os processos de construção do conhecimento em rede, desenvolvimento da aprendizagem e os processos de auto-organização, assim como a autonomia e a criatividade são capazes de influenciar um melhor reposicionamento daquele que aprende frente ao mundo e a vida, pois é capaz de ter uma compreensão mais adequada do que é a realidade e o significado da própria humanidade.

Segundo Vigotski (2007, p. 100) “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Sendo que um dos principais desafios da mente, segundo Gardner (2000) é extrair o sentido da experiência, seja ela na rua ou em uma sala de aula. Sung (2007) complementa incluindo que a cultura serve de padrão ou teias de significados, pois reúne os símbolos tecidos pelos seres humanos para se comunicarem, perpetuarem e desenvolverem seus conhecimentos e demais atividades relacionadas à vida, transmitindo-os historicamente.

O contexto social serve como base para o aprendizado das crianças que por sua vez determinaram seu desenvolvimento. Supondo que a Educação ocorre durante toda a vida à cultura também terá um papel fundamental e determinante nestes processos educacionais.

Para Vigotski (2007, p. 97), a estrutura humana complexa é fruto do processo de desenvolvimento nas ligações da história individual no social. O autor toma como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança inicia muito antes de ela ingressar na escola, e para isso descreve um conceito, a fim de esclarecer as dimensões que produz o aprendizado escolar combinado com o nível de desenvolvimento da criança: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que ele denomina que:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

À medida que a criança aprende, destaca o autor, o desenvolvimento progride mais lentamente que a aprendizagem, este aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal despertando vários processos internos de desenvolvimento, dessa forma o que é zona de desenvolvimento potencial hoje, amanhã será nível de desenvolvimento real.

Mosquera (2001, p. 51) entende que “as ideias de Vygotsky estiveram intimamente unidas a diferentes questões e processos educativos”. Mosquera ainda considera que estas foram extremamente originais e desafiadoras ao tratar sobre algumas temáticas como a ZDP, bem como suas consequências para uma educação mais ativa e inovadora. A partir daí o autor entende que (p. 51) “o ser humano se desenvolve à medida que se apropria de uma série de instrumentos, físicos, psicológicos e de índole sociocultural, e à medida que participa de atividades práticas e relações sociais com outros, que sabem mais a respeito das mesmas”. Nessa linha é necessário compreender o estudante como um ser social, “produto e protagonista das múltiplas interações que se desenvolvem através de sua vida escolar e extra-escolar. A tarefa do aluno é reconstruir e construir, com os outros, o seu saber”.

O aspecto social aqui abordado diz respeito às interações dos discentes com os adultos e seus pares – na instituição de ensino mais diretamente com o docente e colegas de classe – como auxiliares neste processo de aprendizagem, uma vez que a partir destas interações vai constituindo novos saberes por meio de suas relações. Nessas relações que estabelece com seu(s) docente(s) e colegas nas mais diversas situações, vai recorrendo a seus conhecimentos prévios e conecta-os aos novos e assim constitui outros saberes. Claro que estes processos acontecem em qualquer ambiente social, mas na escola estes estão mais relacionados aos conteúdos intelectuais específicos e suas reflexões, mas assim como na escola ou fora dela o desenvolvimento humano está ligado a outras dimensões.

Souza (2006) ressalta estas dimensões e acredita que o desenvolvimento seja resultado das potencialidades ou características individuais e do contexto envolvido, considerando que este é concebido como fenômeno interativo. O desenvolvimento também abrangeria, segundo a autora, as dimensões psicomotoras, linguístico-cognitiva, afetivo-relacional e emocional, social e axiológica interligados aos aspectos comunitários, social, familiar e individual, o que acentua ainda mais a natureza multidisciplinar e transdisciplinar deste conceito.

Sung (2007) considera que uma Educação que não seja capaz de tornar visível o sentido do ato de esforçar-se para aprender, igualmente não será capaz de demonstrar um

sentido de vida mais humano, pois para este autor o sentido da Educação em si está em conduzir um ser humano à condição de ser melhor.

Martínez e Bujons (2001) assinalam que educar em valores não é ensinar valores, é, sobretudo cultivar tudo aquilo que torna possível que os valores nos quais seguramente coincidimos, sejam guiados pelo valor da dignidade.

Desenvolver aprendizagens significativas baseadas em valores e aspirações dos seres humanos, no intuito de reforçar suas potencialidades e qualidades, como sugere a Psicologia Positiva, é um caminho para tornarmos nossos estudantes mais motivados para os processos educacionais, tornando a instituição educacional um local de buscas de conhecimentos, em que seus discentes sintam-se instigados para realizar descobertas e aprofundamentos.

Segundo Mosquera e Stobäus (2011b, p. 12), o aprender humano não está absolutamente separado da dinâmica da personalidade, pois ao aprender estamos, o tempo todo, colocando em prática nossas virtudes, necessidades, debilidades e nossa necessidade de transcender, durante todo o nosso percurso de vida.

De acordo com Mosquera (2005, p. 61) “aprender é também reestruturar o conhecimento, reformular a base da compreensão de um tema através de novas experiências, formular novos conceitos e redes mentais, especialmente, dando valor maior à elaboração de significados”.

Para Cunha (2005, p. 80) demonstrar preocupação com os significados que os discentes podem atribuir às suas experiências revelam a própria necessidade do docente em buscar significados para sua ação. A autora considera que quando estes agentes imediatos estão envolvidos em aprendizagens significativas, “estas mobilizam os sujeitos na sua totalidade, incluindo razão, emoção, historicidade e cultura”.

Quando conseguimos encontrar os significados dos processos educacionais, neste momento estamos proporcionando o desenvolvimento do ser em sua inteireza. Há uma maior adesão e participação, as trocas realizadas se tornam mais ricas e repletas de vida. A instituição de ensino se torna fundamental e importante na medida em que consegue estabelecer relações constituídas de sentido, tornando todos os envolvidos neste contexto protagonistas de novos saberes, revelando mútuo respeito e apreço.

Já o papel que o ambiente exerce para a educação é de suma importância. São nesses espaços que serão criadas inúmeras oportunidades e meios para que muitas aprendizagens significativas sejam realizadas. Criar ambientes que sejam significativos, aqueles que pertencem à instituição de ensino, é criar oportunidades para aprendizagens significativas, em

prol de um desenvolvimento humano baseado em interações positivas e de bem-estar também relacional, um ambiente de relações que promovam a saúde e felicidade dos envolvidos.

Nesse sentido Sung (2007, p. 23) aconselha que “precisamos nos educar permanentemente porque não só modificamos o ambiente com as nossas ações, mas também porque o ambiente é uma constante criação nossa”.

Conhecemos muitas instituições preocupadas em criar ambientes, espaços comuns e salas de aula, equipados com diversos recursos, pinturas temáticas e com a possibilidade de múltiplas disposições. Porém, tantas outras, mal possuem espaços de sala de aula com carteiras e um quadro apropriado. Instalações, salas e espaços podem ser riquíssimos ou privadíssimos em qualquer uma das instituições, tenham vários ou nenhum recurso, em que muitos podem limitar-se ao seu uso, e poucos podem suscitar a recriar novas ou valorizar as pequenas possibilidades. Vai depender da forma como estas serão utilizadas, e como Sung dizia, nós não apenas modificamos, mas também criamos estes ambientes, ou seja, de nada adianta termos a disposição ambientes fartos e tematizados se não soubermos utilizá-los adequadamente ou até mesmo se nos limitarmos ao que esse ambiente disponibiliza. Precisamos estar preparados e compreensíveis para *tornar* esses ambientes, possibilitando que um simples ambiente também seja favorável para oportunizar diversas aprendizagens. Os ambientes dependem dessas interações, e acima de tudo, da qualidade das interações estabelecidas nele, ou serão e poderão vir a tornar-se apenas espaços vazios – vazios de sentido, de significado, de criatividade, de inspiração e interação.

Moraes (1997, p. 196) acredita que a:

Qualidade educativa refere, qualidade da interação que ocorre em ambientes ricos em trocas simbólicas, que permitem criar um mundo de representação e realizar livremente interações com símbolos. Presupõe também trocas sociais em ambientes onde a criança possa se engajar com alegria, entusiasmo e interesse, realizando atividades mentais sobre os símbolos disponíveis oferecidos pela própria cultura.

Vigotski (2007) já dizia que a escola deve estar preocupada em criar e preparar ambientes que levem a aprendizagem, pois cabe ao professor mediar os conhecimentos e a pessoa. Os ambientes são importantes, mas não definitivos para que esses processos educacionais ocorram. Obviamente que ter a disposição ambientes que promovam e possibilitem a criação de situações que enriqueçam tais processos são de grande relevância, mas o fundamental é saber e ter o bom senso de como utilizá-los.

Para Sung (2007, p. 25), “o que sabemos com certeza é que nosso ambiente, o nosso mundo, está mudando, como não poderia deixar de ser. Mas, a velocidade dessa mudança está sendo tão grande que muitos não estão conseguindo se adaptar aos novos tempos”.

Uma visão global também se faz necessária visto que estamos conectados com o que ocorre em todas as partes do mundo, sabemos das inovações e progressos, mas também precisamos estar cientes de que estas modificações no ambiente devem ocorrer gradualmente e preocupadas, no caso das instituições educacionais, primeiramente em promover ações locais. Talvez o mais importante seja de criar ambientes saudáveis e que desenvolvam o sentimento de pertença daqueles que convivem nessas instituições de modo a tonar este ambiente agradável, inspirador e instigador. Instigador no sentido de despertar para novas e significativas aprendizagens. De despertar no educando o entusiasmo pelo novo, tornando a busca pelo saber um compromisso para com sua realização pessoal, de forma contínua e reflexiva.

Contribuindo com estas ideias, Marchesi (2008) ressalta o quanto é importante para a qualidade da Educação que o sujeito se identifique com a instituição de ensino, pois o sentimento de pertença, quando compartilhado, contribui para que também a comunidade educacional valorize a instituição, demonstrando interesse e envolvendo-se em sua defesa no intuito de que esta funcione bem.

Quando o ambiente é acolhedor e pensado para que as pessoas que dele fazem parte, vivem e convivem diariamente, bem como o compromisso com o bem-estar e realização delas despertará para bons e positivos sentimentos. Sentimentos positivos, convivência e vivências positivas no cotidiano da instituição proporcionam o bem-estar de todos aqueles envolvidos na e com ela e conseqüentemente acarreta em maior comprometimento, responsabilidade social, qualidade profissional e de formação e qualidade das ações.

3.3.2 Contexto educacional: são as pessoas que constituem a escola

Sempre que pensamos na instituição “Escola” logo nos vem à mente os professores e estudantes em suas salas de aula. Os estudantes devidamente sentados em suas carteiras com os materiais a postos e o professor por sua vez em frente a classe de alunos ministrando seus conteúdos curriculares.

Com toda certeza, esses podem ser considerados os agentes que dão sentido e significado a instituição educacional, que definitivamente cumprem com os objetivos e função deste tipo de estabelecimento, de ensino, e que geram tantos outros movimentos quando dos seus processos de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, estes movimentos, estão em total sintonia com outros agentes que auxiliam para que estes processos sejam de fato concretizados com êxito e excelência. Destacamos ainda, que essas primeiras imagens que

nos vem à mente quando pensamos na escola, os sujeitos e os ambientes, vem sofrendo diversas modificações e ressignificações, na tentativa de tornar a instituição e os processos inovadores, significativos e que respondam as demandas da contemporaneidade, possibilitando que os processos sejam de protagonismo compartilhado.

Entendemos que uma instituição escolar é, por assim dizer, consubstanciada por seus docentes, discentes, gestores e funcionários, que caminham juntos por uma Educação de qualidade. Para um satisfatório esclarecimento pode-se iniciar essa consideração definindo-se os conceitos:

- Docente: palavra originária do latim *docens*, que deriva de *docēre*, que significa ensinar. Grillo (2008), cita que a docência envolve o professor na sua totalidade sendo sua prática um resultado do saber, do fazer e sobretudo do ser, ou seja, um compromisso consigo mesmo, com o estudante, com o conhecimento, a sociedade e suas mudanças.
- Discente: termo originário do latim *discente*, que significa aluno. Segundo definição de Sacristán (2005, p. 23), criança e discente são “categorias construídas por ideais, práticas de diferentes tipos e desejos que nos pertencem pessoalmente, mas que também refletem formas socialmente programadas de pensar, hábitos generalizados de comportamentos e atitudes e valores do nosso tempo”.
- Gestor: pessoa a quem compete a execução de tarefas designadas à gestão em uma determinada instituição/empresa/organização. Segundo o conceito clássico desenvolvido por Fayol (2015), o gestor pode ser definido pelas suas funções dentro da instituição: pessoa a quem compete a interpretação dos objetivos propostos pela instituição e atuação, através de planejamento, organização, liderança ou direção e controle ou verificação, a fim de atingir os referidos objetivos.
- Funcionário: presta serviço de acordo com sua designação e preparo; está subordinado aos gestores de uma instituição/empresa/organização.

Apesar de possuírem definições diferenciadas, muitas delas relacionadas as funções/papel que desempenham dentro da instituição de ensino, todos estes agentes são pessoas que trazem consigo uma história, conhecimentos e saberes prévios, todos estes implicados pela cultura e ambiente.

A instituição de ensino é o local promotor destes encontros, e deve estimular a capacidade de exploração e da descoberta.

Para Gómez (2004, p. 55), a escola tem por finalidade o dever de educar e cuidar da emergência dos sujeitos, pois não basta esperar certezas absolutas em relação aos conhecimentos e valores por parte das ciências, das artes, da cultura e nem mesmo da filosofia e:

A construção do sujeito autônomo nas condições concretas que cada cultura impõe às instituições, às normas, nos intercâmbios materiais e na rede de significados dominante e que se especificam de maneira peculiar para cada indivíduo e para cada grupo humano, parece situar-se no modo como cada um configura, matiza e organiza a multiplicidade de roles que hão de desempenhar na complexidade de sua vida cotidiana.

Santos (2013) considera que a escola deve acompanhar as mudanças da sociedade, pois no papel de instituição social, também assume outras funções, especialmente a de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pensar e atuar com autonomia, compreendendo e redefinindo os objetivos explícitos e latentes deste processo de socialização. O autor ainda lembra a importância de uma boa gestão, que promova a participação consciente e esclarecida das pessoas na tomada de decisões a respeito dos planejamentos e da execução de seus trabalhos na escola.

As instituições de ensino se veem cada vez mais corresponsáveis por promover ou, ao menos, incentivar uma educação contínua, que ultrapassada seus discentes, mas que abrange todos aqueles que dela fazem parte. Esses sujeitos constituintes da instituição por sua vez devem ser incentivados à uma educação continuada, no intuito de manter sua qualificação/atualização e ao mesmo tempo estarem preparados para as constantes mudanças que vão ocorrendo na sociedade, e conseqüentemente no contexto escolar.

De forma mais efetiva ou menos, todos aqueles que participam do dia a dia da escola estabelecem redes de relações entre as pessoas e a cultura que ali (instituição) se forma. Uns aprendem e ensinam aos outros constantemente, em cada gesto, atitude, fala e até mesmo na ausência desta. Assim cada um vai atribuindo significados, que por sua vez conduzem às preferências e escolhas individuais, no entanto o individual influi no coletivo e o contrário também acontece.

A coparticipação na tomada de decisões, ou o simples fato de abrir espaço para que as pessoas possam opinar, sugerir ou, até mesmo, criticar podem contribuir para um ambiente mais saudável e gerador de bem-estar. As pessoas se sentem mais pertencentes e alguns processos podem vir a ser decididos em conjunto.

Um dos princípios administrativos propostos por Fayol (2015, p. 44) é justamente a divisão de trabalho, que “permite reduzir o número de objetivos sobre os quais devem ser

aplicados a atenção e o esforço. Reconhece-se que esta é a melhor maneira de obter o máximo proveito do indivíduo e da coletividade”.

Santos (2013) considera que é a partir de ações conjuntas e bem coordenadas (equipe gestora) que a melhoria da qualidade do ensino pode ser conquistada.

O trabalho em equipe, a cooperação e o sentimento de pertencimento aliado a possibilidade de atuar de maneira participativa e autônoma, é de grande valia para fortalecer instituição, e especial a gestão, pois abarca uma pluralidade de ideias no intuito de melhorar a qualidade dos processos oferecidos. Sabemos que estes processos de ensino e aprendizagem se efetivam nas “salas de aula”, entre professores e estudantes, mas eles não cessam ali.

Especificamente sobre a relação professor e estudante, Grillo (2008) ressalta a riqueza existente nesta interação, destacando a necessidade de respeito as diferenças tanto no que diz respeito aos conhecimentos prévios como no tempo de cada discente, abrindo oportunidades para o exercício da crítica.

Para Junqueira Filho (2006, p. 54), docentes e discentes são uma forte e dinâmica dupla, que pode muito na vida de cada um deles, na vida da escola, da família, do planeta e de tudo o que os rodeia. Porém, para que isso ocorra precisam estar atentos a si mesmos e um ao outro, além de “aprender a ler” o seu próprio jeito, o jeito do outro, ambos em constante produção. “Quanto mais perto chegam um do outro, mais conhecem sobre si, sobre o outro, sobre conhecer, sobre conviver, sobre parceria, sobre mundo”.

Mesmo os autores, referindo-se aos docentes e discentes, podemos notar que, de alguma forma todos estão envolvidos nessa dinâmica em busca de novos conhecimentos. Por isso, a reflexão de Maturana e Varela (2010, p. 10), por hora, encerra nosso texto:

[...] vivemos com os outros seres vivos, e portanto compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós.

E é na autoria e comprometimento com as coisas e as pessoas que se origina a corresponsabilidade para tornar a instituição viva, pois ela só poderá existir se nela estiverem os docentes, discentes, gestores e funcionários, sendo estes o *corpus* ativo que consolidam e dão vida à escola.

4. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Após tratar dos referenciais teóricos que apoiam este estudo e considerando os objetivos estabelecidos para este, trataremos da abordagem metodológica de modo a esclarecer a caracterização desta pesquisa; o contexto da pesquisa e amostra; os instrumentos e procedimentos de coleta de dados; e, por fim descrever a análise dos dados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Iniciamos destacando que a pesquisa, com abordagem quanti-qualitativa, é de nível descritivo. Diversas são as técnicas e procedimentos de pesquisa, cada uma com as peculiaridades que lhes conferem certo potencial, no que diz respeito à capacidade de coleta de dados e da qualidade e fiabilidade de tais informações, porém cada uma também traz consigo certas debilidades. Para dar conta das exigências da pesquisa científica, garantindo a confiança e validade, se faz necessária a escolha daquele método mais pertinente, de acordo com a natureza daquilo que se está investigando (ANDER-EGG, 2003).

Sendo o método um conjunto de técnicas e procedimentos visando à resolução de problemas ou questões, guiando a melhor e mais clara interpretação dos elementos que estão aliados à pesquisa, e considerando os objetivos propostos, o presente estudo utilizou o método mistos concomitante, ou seja, a partir da coleta de duas formas de dados (neste caso quantitativos e qualitativos) ao mesmo tempo, realizando uma integração das informações no momento da interpretação dos resultados gerais (CRESWELL, 2010).

De acordo com Creswell e Plano Clark (2013), na classificação de pesquisa mista, caso deste estudo, os dados quantitativos e qualitativos são coletados, analisados independentemente e interpretados de forma integrada, sendo este método utilizado para qualificar o conhecimento do fenômeno em estudo.

Segundo Flick (2009), ambas as áreas de pesquisa permanecem e desenvolvem-se de maneira independente e lado a lado, de forma que os dados quantitativos podem ser utilizados para contextualizar dados qualitativos, bem como interpretações, oferecendo assim mais plausibilidade e validade às declarações.

Uma vez que a pesquisa quantitativa é utilizada para testar teorias objetivas considerando a relação entre variáveis, sendo medidas normalmente por instrumentos para que os dados numéricos sejam analisados por procedimentos estatísticos; e, a pesquisa qualitativa aplicada a fim de explorar e entender o significado que pessoas ou grupos

conferem a um determinado problema, envolvendo questões e procedimentos que emergem praticamente do ambiente dos participantes da pesquisa (CRESWELL, 2010); e, sendo esta pesquisa de método misto, permitiu realizar uma análise mais refinada dos dados, em prol de melhor e mais adequada interpretação dos dados. A escolha do método misto permitiu que a abordagem do estudo congregasse estas duas formas: quantitativa e qualitativa.

Esta pesquisa, investigou o Bem-estar Institucional, a partir das respostas de docentes, discentes, gestores e funcionários de um colégio marista, de ensino básico, da cidade de Porto Alegre, por meio do preenchimento do QBEI – Questionário de Bem-estar Institucional, organizado por Dohms e Stobäus para este estudo, no intuito de verificar o grau de bem-estar institucional e percepções de todas estas pessoas que fazem parte do contexto escolar.

O QBEI (APÊNDICE C e D), é composto por escalas do tipo *Likert* (*corpus* quantitativo) e questões com respostas abertas (*corpus* qualitativo), considerando assim os pontos de vista daqueles envolvidos no contexto da Instituição Educacional. Também foi utilizado pela pesquisadora um Diário de Campo, de forma a complementar os dados, utilizado para registrar as observações realizadas durante a pesquisa.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES

A instituição de ensino participante da presente pesquisa foi selecionada por escolha intencional, levando em consideração o convite feito à pesquisadora, em que a instituição de ensino demonstrou interesse – desde a realização do Mestrado – e colocou-se à inteira disposição para que a pesquisa pudesse ser realizada, na incumbência de acompanhar a implementação das Matrizes Curriculares Nacionais e o desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento Estratégico.

A pesquisa contou com dados coletados com a participação de docentes, discentes do Ensino Médio, gestores e funcionários de um colégio (que atende estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio), de ensino básico, da rede marista, localizada na zona sul da cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul/Brasil.

Esta instituição, no ano de 2014, em que a investigação foi realizada, contava com cerca de 831 estudantes (destes, 193 estudantes do Ensino Médio), 44 docentes, 50 funcionários e 10 profissionais que exerciam o cargo de gestão educacional. No entanto, participaram aqueles que devolveram para a pesquisadora o Termo de Consentimento da pesquisa assinado (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para docentes, discentes, gestores e funcionários; e, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Assentimento para

estudantes) e que estavam presentes nos momentos agendados para a aplicação dos questionários.

Importante mencionar que optou-se por convidar os discentes do Ensino Médio para participar da pesquisa por duas razões: a primeira, em virtude de muitos estudantes já estarem na instituição em torno de cinco anos (dado constatado a partir de um levantamento prévio), sendo capazes, talvez, de ter uma visão mais realista da instituição e, a segunda, por considerar que os estudantes desse nível de ensino poderiam ter um melhor entendimento e maior comprometimento com a pesquisa e seus procedimentos.

Ao final, pesquisa contou com a participação efetiva – levando-se em consideração os questionários que foram devolvidos completamente e devidamente preenchidos – de 29 docentes, 166 discentes, seis gestores e quatro funcionários na primeira coleta de dados (n= 205); e, 30 docentes, 152 discentes, quatro gestores e quatro funcionários na segunda coleta de dados (n= 190). Ao final a pesquisa contou com um total de 220 participantes, que responderam ao QBEI sendo que: apenas 175 participantes participaram respondendo nas duas coletas de dados; 30 participantes responderam ao QBEI apenas na primeira coleta; e, 15 participantes responderam apenas na segunda coleta de dados.

4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O instrumento de pesquisa além de fornecer informações em relação aos objetivos da pesquisa também auxilia na descoberta de resultados significativos e outras descobertas imprevistas. Para tanto, utilizamos para a coleta dos dados e informações o QBEI – Questionário de Bem-estar Institucional (que será descrito na seção 4.3.1), organizado por Dohms e Stobäus para esta pesquisa, a fim de um tratamento global do tema de investigação, o Bem-estar Institucional.

O questionário QBEI é composto por dados pessoais, caracterizando e identificando os participantes; seis escalas de pontuação do tipo *Likert* (*corpus* quantitativo), medindo as variáveis dependentes e independentes; e, por cinco questões com respostas abertas na primeira aplicação do questionário e duas questões na segunda aplicação (*corpus* qualitativo), considerando assim os pontos de vista daqueles envolvidos no contexto da Instituição Educacional.

Nesta pesquisa, os dados obtidos a partir do QBEI, além de caminhar na direção de investigar o grau de bem-estar institucional (BEI) e as percepções das pessoas que fazem parte deste contexto (da Instituição de Ensino), também propiciou reflexões a respeito de

estratégias e ações que contribuiriam para que a instituição de ensino, por meio das pessoas, pudesse manter, com vistas a melhorar, seu grau de bem-estar institucional. Para tanto, também foi utilizado um Diário de Campo (descrito na seção 4.3.2) pela pesquisadora, para registrar as observações realizadas ao longo da pesquisa, com a finalidade de complementar os dados coletados pelo QBEI.

Logo após o Projeto de Tese ser avaliado e aprovado pela Comissão Científica, Protocolo de Pesquisa número 89/2013 (ANEXO A); pelo Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade, parecer n. 16844813.5.0000.5336 (ANEXO B); foi realizado um contato formal com a direção da Instituição de Ensino a fim de obter permissão para a realização da pesquisa (ANEXO C). Realizado estes trâmites, foi feito um novo contato com a instituição para explicar e esclarecer os procedimentos da pesquisa e entrega dos Termo de Consentimento – TCLE e TCLEA (APÊNDICE A e B).

Em um primeiro momento – com o recebimento dos Termos devidamente preenchidos pelos participantes que desejaram participar da pesquisa –, foi realizada, pela pesquisadora, a primeira coleta de dados do QBEI, de forma presencial, no final do mês de abril/2014 com os discentes (turno da manhã, tendo estes até 50 minutos, tempo de um período de aula, para o preenchimento), docentes e gestores (turno da noite, cedidos 30 minutos de uma reunião pedagógica), momentos previamente agendados. Aos funcionários foi entregue em mãos os questionários e solicitada a devolução dos mesmos num prazo de até 3 semanas, em que os questionários poderiam ser deixados em um dos dois setores da escola, previamente combinados (Secretaria ou Coordenação de Turno). A segunda coleta de dados ocorreu em novembro/2014, e procedeu de igual maneira quando da primeira coleta.

Tão logo a pesquisa foi iniciada, os registros no Diário de Campo já foram sendo realizados de como os processos iam se constituindo, levando em consideração as demandas oriundas do ano letivo e a participação da pesquisadora nos momentos em que a instituição, por meio de seus gestores, permitiu serem acompanhados. Enquanto pesquisadores, estivemos a disposição do colégio para acompanhar as reuniões, realizando os devidos acompanhamentos e para realizar atividades didáticas, com a possibilidade de recolher dados, para fins de pesquisa, que pudessem servir para auxiliar na melhoria do BEI.

Logo após a primeira coleta de dados foi feito o convite para que a pesquisadora participasse do *Grupo de Gestão de Pessoas* (criado a partir do Planejamento Estratégico), que tinha como objetivo qualificar a gestão de pessoas, garantindo pessoas com perfil e competências distintas, alicerçados no desenvolvimento humano, conhecimentos e aprendizados. Com esta participação contribuimos com as reflexões e apontamentos

realizados nas reuniões deste grupo, sugerindo e apresentando dados parciais desta pesquisa, outrora em andamento, com a finalidade de aprimorar as estratégias e ações da instituição em relação às pessoas pertencentes a ela.

Nos meses de julho, setembro e dezembro de 2014, também foram oportunizados pela instituição, a realização de três atividades didáticas, propostas pela pesquisadora (APÊNDICE E), sendo estes momentos concedidos de acordo com a disponibilidade do cronograma escolar, e previamente agendados com a pesquisadora, contando com a participação de parte dos docentes, alguns funcionários e alguns gestores.

Com todas as coletas de dados realizadas partiu-se para a apreciação e interpretação dos dados, para então concretizar a análise, o relatório e a defesa desta Tese.

4.3.1 Questionário de Bem-estar Institucional (QBEI)

Esta investigação utilizou como principal instrumento o QBEI. Segundo Ander-Egg (2003, p. 323) “um questionário consiste em um conjunto mais ou menos amplo de perguntas formuladas com o propósito de conseguir respostas a fim de obter dados e informações sobre um tema ou problema específico”, ressaltando que a qualidade desde deriva de sua redação e apresentação.

O QBEI (APÊNDICE C e D) originou-se a partir das ideias de Santos e Gonçalves (2010, 2014), em que as autoras construíram um instrumento a respeito da *Cultura Organizacional*. Inicialmente foi solicitada as autoras a autorização para a utilização deste instrumento como ponto de partida, para a organização do QBEI. Com o consentimento das autoras, iniciamos a adaptação do instrumento para o nível Institucional de educação básica (no caso da escola, haveria a participação dos discentes), conforme objetivo deste estudo. Assim algumas escalas foram desconsideradas e outras inseridas, realizando-se contato com os autores solicitando a autorização para a utilização de cada escala, recebendo o consentimento e estabelecendo-se diálogo com estes pesquisadores, que demonstraram interesse no estudo.

Com o aval e aprovação destes pesquisadores efetivou-se as adaptações necessárias para então constituirmos o QBEI – Questionário de Bem-estar Institucional, realizando-se assim um estudo piloto em dezembro de 2013, para legitimar este instrumento. Nesta ocasião também foi possível obter a validação das escalas de Bem-estar Espiritual (DOHMS, DAVOGLIO, LETTNIN, no prelo), FOCUS e Percepção do Suporte Organizacional para o Brasil (artigos em etapa de finalização).

O QBEI, composto por dados pessoais, com o intuito de obtermos informações acerca da caracterização sociodemográfica da amostra (sexo, data de nascimento, função na instituição, tempo na instituição e questões relacionadas aos momentos de lazer); seis escalas de pontuação do tipo *Likert*, apresentadas conforme a ordem de formatação do instrumento: FOCUS (*First Organizational Culture Unified Search*, original de VAN MUIJEN et al., 1999, versão portuguesa de NEVES, 2000, adaptada por SANTOS e GONÇALVES, 2010, versão brasileira de DOHMS, DAVOGLIO e LETTNIN, artigo em elaboração) com 34 itens, a Escala Breve de Coping-Resiliente (MASCARENHAS et al., 2011, 2014) composta por quatro itens, a Escala de Percepção do Suporte Organizacional (EISENBERGER et al., 1986, adaptado por SANTOS e GONÇALVES, 2010b, versão brasileira de DOHMS, DAVOGLIO e LETTNIN, artigo em elaboração) com oito itens, o EAPN-A – Escala de Afetos Positivos e Negativos (original de WATSON et al., 1988, versão brasileira de SEGABINAZI et al., 2012) de 28 itens, a SLWS – Escala de Satisfação com a Vida (DIENER et al., versão portuguesa de SIMÕES, 1992), com cinco itens e a SWBQb – Escala de Bem-estar Espiritual (GOMEZ e FISHER, 2003, versão brasileira de DOHMS, DAVOGLIO e LETTNIN, no prelo) formada por 20 itens; e, por cinco questões com respostas abertas na primeira aplicação do questionário e duas questões na segunda aplicação, considerando assim os pontos de vista daqueles envolvidos no contexto da Instituição Educacional. Todas as escalas e questões abertas estão relacionadas ao tema central de pesquisa.

A Escala FOCUS (*First Organizational Culture Unified Search Questionnaire*) possui 34 itens, com uma consistência interna bastante adequada ($\alpha = 0,84$), estruturados em duas partes (1ª parte compreende dos itens 1 a 14, com respostas de 1-“Nunca” a 6-“Sempre”, sendo que para o primeiro item desta escala as respostas variam de 1- “Ninguém” a 6- “Todas”, e a 2ª parte dos itens 15 ao 34, com respostas de 1- “De modo nenhum” a 6-“Muitíssimo”) que representam quatro dimensões: Inovação, Apoio, Regras e Objetivos; e o resultado da escala é obtido por meio da soma dos itens referentes a cada dimensão.

A Escala Breve de Coping Resiliente, contém 4 itens afirmativos, com consistência interna adequada ($\alpha = 0,74$), com respostas que variam de 1- “Quase nunca” a 5- “Quase sempre”, e que somados apontam o resultado desta escala. Conforme destacam Pais Ribeiro e Morais (2010), resultados abaixo de 13 indicam uma baixa resiliência e superior a 17 resiliência forte.

Já a Escala de Percepção do Suporte Organizacional (*Perceived Organizational Support Scale*), possui 8 itens, com uma consistência interna bastante adequada ($\alpha = 0,87$), que representam duas dimensões: afetiva (itens 1, 4, 6 e 8) e cognitiva (itens 2, 3, 5 e 7, sendo

estes invertidos), em que as respostas às afirmações podem variar de 1 (“Discordo totalmente”) a 7 (“Concordo totalmente”).

A escala Escala de Afetos Positivos e Negativos é composta por 28 itens, com consistência interna adequada ($\alpha = 0,83$ para afeto positivo e $\alpha = 0,77$ para afeto negativo), sendo que 14 deles são afetos positivos e 14 afetos negativos, e o resultado da escala é obtido por meio da soma dos itens Positivos (1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 21, 26, 28) e da soma dos itens relativos aos afetos Negativos (3, 5, 7, 11, 13, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27), os itens são adjetivos com respostas que variam de 1 (“Nem um pouco”) a 5 (“Muitíssimo”) em que deve-se assinalar o número que melhor descreve o que a pessoa percebe estar sentindo ultimamente a partir das emoções descritas em cada item.

Por sua vez, a Escala de Satisfação com a Vida, contém 5 itens afirmativos, com uma consistência interna bastante adequada ($\alpha = 0,86$), que devem ser assinalados, com respostas que podem variar entre 1 (“Discordo muito”) e 5 (“Concordo muito”), de acordo com a avaliação individual ao quanto cada item descreve sua situação pessoal. O resultado é obtido pela soma dos itens.

A escala Bem-estar Espiritual (SWBQb), é composta por 20 itens, com uma consistência interna bastante adequada ($\alpha = 0,88$), que avaliam quatro domínios: Pessoal (itens 9, 14, 16, 17, 18), Comunitário (itens 1, 3, 5, 8 e 19), Ambiental (itens 4, 7, 10, 12 e 20) e Transcendental (itens 2, 6, 11, 13 e 15), e suas respostas variam de 1 (“Muito pouco”) a 5 (“Muitíssimo”), de como cada pessoa sente que está desenvolvendo cada uma das afirmações.

O QBEI tem como variáveis dependentes as escalas de Coping Resiliente, Escala de Afetos Positivos e Negativos, Satisfação com a Vida e Bem-estar Espiritual – que determinam o Bem-estar subjetivo –; e, como variáveis independentes as escalas FOCUS e a de Percepção do Suporte Organizacional. Sua aplicação ocorreu em duas coletas, uma no início do ano letivo de 2014 e a outra no final deste mesmo ano, em um colégio da rede marista da cidade de Porto Alegre/RS. A tabulação e análise dos dados (seção 4.4) do QBEI foi realizada utilizando o programa estatístico SPSS 17.0 para *Windows*.

As questões com respostas abertas foram categorizadas e a identificação das respostas dos participantes da pesquisa foi realizada do seguinte modo: as letras iniciais designam a função da pessoa na instituição de ensino, seguido do número de identificação do sujeito (número do questionário), e após o hífen está sinalizada com um algarismo o trecho correspondente à escrita (quando os dados enfatizados forem de um mesmo sujeito e questão). Por exemplo, “G18-2” seria um *gestor* identificado como número 18 (*dezoito*), segunda parte

de sua escrita. Sendo assim, utilizamos “G” para gestor, “Do” para docente, “F” para funcionário e “Di” pra discente.

4.3.2 Diário de Campo

O Diário de Campo foi utilizado pela pesquisadora com o objetivo de realizar os registros de observações e informações adicionais de modo a complementar a análise de dados coletados no QBEI, quando necessário e relevante. Este instrumento também permitiu contemplar os objetivos específicos desta pesquisa no que se refere a investigação do bem-estar das pessoas e suas percepções em relação a instituição que pertencem.

Estas anotações se estenderam as observações realizadas no dia-a-dia da instituição a fim de registrar as ações promovidas aos colaboradores e discentes por iniciativa da própria instituição (Planejamento Estratégico). Também foram registradas as observações realizadas nos momentos permitidos para o acompanhamento das reuniões (planejamentos, estudos) com intuito de implementar as Matrizes Curriculares; registros das ressalvas oriundas das reuniões do Grupo de Gestão de Pessoas, reflexões e apontamentos; e, registros das três atividades didáticas, elaboradas e propostas pela pesquisadora.

Ander-Egg (2003) lembra que a técnica de observação precisa ter objetivos bem definidos e relacionados com os propósitos da pesquisa ou como contraste (validade e confiabilidade) frente aos demais dados, aconselhando que se estabeleça uma lista com aquilo que se deseja observar, sendo que estes registros devem ser feitos, se possível, imediatamente para que se evite perder detalhes importantes ou ao realizar uma escrita posterior ao momento da observação se faça pequenas distorções apoiadas na memória do observador.

Pretendeu-se realizar observação não estruturada ou livre (sem preocupação em estabelecer precisamente categorias de análise) de forma individual (apenas a pesquisadora).

Os registros foram feitos no diário de campo, que de acordo com Ander-Egg (2003) é um relato das experiências, reflexões, suposições, anotações realizadas pelo observador/pesquisador a respeito do que foi observado, podendo estas ser feitas ao final de uma atividade. O autor complementa dizendo que (p. 45) “convêm ter presente a necessidade de objetividade, síntese, clareza e ordem em todas as anotações que for fazendo”. Ponderando tais ideias e cuidados durante a realização das observações, o diário de campo tornou-se mais um complemento para enriquecer a análise de dados da pesquisa.

Para os registros das falas dos participantes da pesquisa, realizados no Diário de Campo, utilizamos a sigla conforme o QBEI. No entanto, como os questionários não são

identificados com o nome dos participantes, aqui há uma nova numeração dos sujeitos seguida das letras “dc” que indicam o instrumento “diário de campo” (Exemplo: D01dc= docente número um do diário de campo).

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A tabulação e análise dos dados quantitativos do questionário foi realizada utilizando o programa estatístico SPSS 17.0 para *Windows*, sendo os dados trabalhados por meio de estatística descritiva, comparação entre médias da primeira e segunda coleta de dados, Teste-t pareado para apresentação das variáveis, correlação de *Pearson* para os resultados relativos as variáveis do questionário QBEI e a técnica da regressão logística das variáveis utilizando método *Stepwise (Forward)*. Importante ressaltar que para a análise final dos dados quantitativos, o critério adotado foi o de considerar apenas os questionários daqueles sujeitos que responderam as duas coletas de dados (n= 175). Primeiramente, foram analisados os dados separados por função (docentes, discentes, gestores e funcionários) e em seguida os dados referentes ao grupo de participantes. E, em um terceiro momento foram analisadas as correlações entre as variáveis dependentes e independentes do QBEI.

Para os dados qualitativos das respostas das perguntas abertas do QBEI utilizou-se para a compilação de dados a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010), com categorização, e com os dados complementares do Diário de Campo em sua etapa inicial de leitura flutuante.

Bardin (2010) define análise de conteúdo como o conjunto de técnicas de análises que se propõe a obter, utilizando processos sistemáticos e objetivos, a descrição substancial dos conteúdos (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos coerentes às condições de produção.

Para Ander-Egg (2003) a análise de conteúdo comporta três tarefas principais: estabelecer as unidades de análise; determinar as categorias de análise; e selecionar uma amostra do material de análise.

Esta técnica foi utilizada por meio de categorização em uma pré-análise, por meio de recortes das unidades de registro (palavras, frases e unidades significantes) relacionadas aos objetivos deste estudo e utilizando, a partir das questões (perguntas), categorias definidas *a priori* (a partir das próprias questões), para posteriormente na fase de análise dos resultados obtidos, serem tratados, interpretados e combinados com os dados quantitativos.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No intuito de responder os objetivos específicos estabelecidos por esta pesquisa, serão apresentados os resultados deste estudo discutindo-se: 5.1 Bem-estar Institucional: dados qualitativos, 5.2 Dados qualitativos sobre Bem-estar Institucional: ações e percepções, e 5.3 Reflexões complementares acerca do Bem-estar Institucional.

A seguir serão apresentados dados das variáveis independentes, referentes aos dados pessoais dos participantes da pesquisa (idade, gênero, tempo na instituição, função), contidos no QBEI, para fins de caracterização da amostra, os dados abaixo foram analisados por meio de estatística descritiva.

Participaram da presente pesquisa um total de 220 (duzentos e vinte) pessoas, que responderam ao QBEI, dentre estes: 36 docentes, 171 discentes, sete gestores e seis funcionários. Dos participantes que compuseram a amostra, 48,6% eram do gênero masculino (n= 107) e 54,1% do gênero feminino (n= 113). A Tabela 1 apresenta estes dados separando de acordo com a função que desempenha na instituição.

Tabela 1 – Especificação do Gênero conforme a função na Instituição de Ensino

| Função | Gênero | Frequência | Percentual |
|---------------|---------------|-------------------|-------------------|
| Gestor | Masculino | 2 | 28,6 |
| | Feminino | 5 | 71,4 |
| | Total | 7 | 100,0 |
| Docente | Masculino | 14 | 38,9 |
| | Feminino | 22 | 61,1 |
| | Total | 36 | 100,0 |
| Funcionário | Masculino | 2 | 33,3 |
| | Feminino | 4 | 66,7 |
| | Total | 6 | 100,0 |
| Discente | Masculino | 89 | 52,0 |
| | Feminino | 82 | 48,0 |
| | Total | 171 | 100,0 |

Fonte: Dohms (2016).

Considerando-se o total da amostra (n= 220), a média de idade dos participantes é de 21 anos e a maioria dos participantes está em média há 6 anos nesta Instituição de Ensino. A seguir, a Tabela 2 especifica o tempo na instituição de ensino e as idades dos participantes da pesquisa – levando em consideração a função na instituição –, apresentando as médias e os valores, referentes aos anos, máximos e mínimos destas duas variáveis.

Tabela 2 – Idades máximas e mínimas e Tempo na Instituição de Ensino

| Função | | Idade | Tempo na Instituição |
|---------------|--------|--------------|-----------------------------|
| Gestor | Média | 35,57 | 6,71 |
| | Mínima | 29 | 1 |
| | Máxima | 46 | 18 |
| Docente | Média | 33,56 | 3,22 |
| | Mínima | 23 | 1 |
| | Máxima | 50 | 10 |
| Funcionário | Média | 34,67 | 4 |
| | Mínima | 25 | 2 |
| | Máxima | 39 | 8 |
| Discente | Média | 16,09 | 6,33 |
| | Mínima | 14 | 1 |
| | Máxima | 19 | 15 |

Fonte: Dohms (2016).

Quando inquiridos se conseguiam ter momentos de lazer no seu dia-a-dia, 92,7% do total da amostra respondeu positivamente (n= 204) e 7,3% (n= 16) responderam que não conseguiam ter momentos de lazer. Dos 92,7% que conseguiam dedicar no seu dia-a-dia tempo para o lazer, indicaram que realizam com maior frequência: atividades físicas (27,3%), idas ao cinema (25,9%), ficam no computador ou jogando vídeo game (7,3%), aproveitam para descansar (5,5%) ou para ler (5,5%). Entre os gestores o tempo para o lazer é dedicado com maior frequência a viagens (57,2%) e atividade física (28,6); os docentes aproveitam o tempo de lazer para ir ao cinema (30,6%) e para realizar atividades físicas (13,9%); os funcionários indicam a atividade física (33,3%) como sua atividade de lazer; e, os discentes, em seus momentos de lazer realizam atividades físicas com maior frequência (29,8%), cinema (26,3%), ficar no computador ou jogando vídeo game (9,4%) e aproveitam este tempo para descansar (7%).

A partir destas informações é possível perceber que a atividade realizada com maior frequência são as atividades físicas. Os funcionários também indicaram o cinema como uma atividade de lazer, mas com uma baixa representatividade, já entre os gestores esta foi a única atividade (cinema) não mencionada em suas respostas. Importante ressaltar que “ficar no computador ou jogando vídeo game” e “descansar”, que no geral da amostra aparecem como de maior frequência, ganham representatividade em razão do grupo de discentes ser majoritário em relação as demais funções.

Nos últimos anos, é crescente a divulgação de informações a respeito da importância e benefícios de privilegiar momentos de lazer e estilo de vida saudável. No entanto, é

necessário que a adesão a estes hábitos seja efetivamente incorporada no cotidiano da pessoa, pois os resultados só serão possíveis, e muitas vezes até visíveis, a longo prazo. Felizmente, a maioria dos participantes desta pesquisa, além de conseguir conciliar em sua rotina momentos de lazer, apontaram a atividade física como a prática que mais realizam. Essa gestão do próprio tempo, conseguindo conciliar momentos de lazer contribuem para a qualidade de vida, saúde e bem-estar da pessoa, especialmente na atualidade, em que a maioria das pessoas vive atarefada e acaba abrindo mão destes momentos. E, analisando os dados da primeira e segunda coletas, fica evidente a regularidade desta prática, pois indicam em suas respostas que conseguem ter momentos para realizar atividade de lazer nestes dois momentos.

Muitos estudos (ALVES et al., 2005; SILVA et al., 2010) apontam que as pessoas são levadas a iniciar uma atividade física, pelos mais diversos motivos, mas não conseguem dar continuidade, incorporando-as em sua vida. Alves et al. (2005, p. 294) destacam a importância da prática de atividade física como lazer, pois traz benefícios para a saúde da pessoa e ainda contribui no controle da ansiedade e depressão, melhora a autoestima e ajuda no bem-estar e socialização, além de diminuir riscos de doenças cardiovasculares e pulmonares. Porém grande parte da humanidade leva uma vida sedentária, apesar das evidências científicas. Estes autores ainda chamam a atenção para o fato de que “os hábitos de atividade física, adquiridos durante a infância e a adolescência, tendem a se manter durante toda a vida”.

Silva et al. (2010, p. 118) também confirmam esta evidência de Alves et al. (2005) em seu estudo, afirmando que “adolescentes sedentários têm grande probabilidade de se tornarem adultos sedentários”. Segundo eles, as atividades físicas são, além de uma forma de lazer, também uma maneira de restaurar a saúde daqueles efeitos nocivos que a rotina – muitas vezes estressante – do trabalho e do estudo traz, indicando uma melhora na qualidade de vida em todos os aspectos (físico, psicológico e cognitivo).

Em relação ao cinema, também citada como uma atividade de lazer realizada com maior frequência, é uma atividade cultural e a exposição às artes é considerada por Bourdieu (2007), a partir do conceito de capital cultural – que faz referência ao bom gosto, boas maneiras, sofisticação cognitiva –, como atividade necessária para que a pessoa amplie sua capacidade de compreensão e apreciação.

Ir ao cinema, mesmo com toda a concorrência a disposição das pessoas como por exemplo a TV a cabo e aplicativos que oferecem grande variedade de filmes, é uma atividade eventual, uma vez que é de fácil acesso (a maioria dos shoppings centers oferecem este serviço) e torna-se costumeira pois muitos pais levam seus filhos ao cinema e estes por sua

vez tendem a apreciar e manter esta atividade no seu tempo livre. Além disso, existe todo um rito, quase inconsciente, por detrás desta atividade que vai desde a escolha do filme a ser assistido até a compra da tradicional pipoca para a sessão.

Mais uma vez, destacamos a importância de as pessoas conciliarem e adicionarem na sua rotina momentos dedicados ao lazer, não apenas pelos motivos e benefícios já citados anteriormente, mas, principalmente, por se tratar de momentos dedicados aquilo que lhe gera prazer e satisfação, sendo estes momentos acrescidos, muitas vezes, de possibilidades de convivência com os outros, podendo suscitar novas aprendizagens e partilha de conhecimentos e experiências. Para efetivar estes momentos de lazer é fundamental ponderar a gestão do tempo, de modo a organizar sua rotina diária elegendo aquilo que é realmente importante e indispensável.

Em seguida, serão analisados e discutidos os dados coletados durante a pesquisa (QBEI e Diário de Campo), que cumpriu com o terceiro objetivo específico: 3º) Acompanhar a implementação das Matrizes Curriculares Nacionais e o desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento Estratégico, realizando o registro das observações em Diário de Campo, estando, como pesquisadora, à disposição do colégio para desenvolver atividades didáticas.

5.1 BEM-ESTAR INSTITUCIONAL: DADOS QUANTITATIVOS

Atendendo, em parte, o objetivo geral proposto pela pesquisa, *Investigar os graus de Bem-estar Institucional e a percepção das pessoas, em todas as instâncias que constituem o colégio marista do qual fazem parte, durante a implementação das Matrizes Curriculares Nacionais e o desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento estratégico em 2014*; e o quinto objetivo específico: 5º) correlacionar (correlação de Pearson) as variáveis dependentes e independentes do Questionário de Bem-estar Institucional e *realizar a regressão logística das variáveis do QBEI para considerar a discriminação deste modelo*; a seguir, serão apresentados os resultados quantitativos do QBEI.

Os dados quantitativos foram tratados estatisticamente, utilizando o programa SPSS 17.0 para *Windows*, desenvolvendo comparação entre médias da primeira e segunda coleta de dados, Teste-t pareado para apresentação das variáveis, correlação de *Pearson* para os resultados relativos as variáveis do questionário QBEI e a técnica da regressão logística das variáveis utilizando método *Stepwise (Forward)*.

Primeiramente realizamos a análise de consistência interna (Alpha de Cronbach) das seis escalas que constituem o QBEI (para estas testagens foram eleitos os 190 questionários

da segunda coleta de dados), que indicou uma consistência interna bastante adequada em suas escalas e, igualmente, seus itens também apresentam uma consistência interna satisfatória, conforme apresentamos na Tabela 3.

Tabela 3 – Análise de consistência interna do QBEI

| Escalas do QBEI | α Escala | Média | Variância | SD | α itens da Escala |
|-------------------------------------|-----------------|--------|-----------|-------|--------------------------|
| Afetos Positivos e Negativos | 0,82 | 78,31 | 176,49 | 13,28 | de 0,81 a 0,82 |
| Satisfação com a vida | 0,87 | 18,75 | 20,97 | 4,58 | de 0,81 a 0,87 |
| Coping-Resiliente | 0,73 | 13,91 | 9,46 | 3,07 | de 0,65 a 0,71 |
| Bem-estar Espiritual | 0,95 | 63,55 | 296,16 | 17,21 | de 0,94 a 0,95 |
| FOCUS | 0,92 | 133,08 | 515,66 | 22,71 | de 0,91 a 0,94 |
| Percepção do Suporte Organizacional | 0,84 | 36,26 | 69,83 | 8,36 | de 0,81 a 0,84 |

Fonte: Dohms (2016).

Em uma segunda etapa, utilizando a técnica estatística de agrupamentos (análise de *Cluster*), padronizando os escores das quatro variáveis dependentes do QBEI (Afetos Positivos e Negativos, Escala Breve de Coping-Resiliente, Satisfação com a Vida e Bem-estar Espiritual), fixando dois grupos e atribuindo o valor zero para indicar grau inferior/baixo e valor um para grau superior/elevado de bem-estar. Foi utilizado um ponto de corte de 0,50 para o modelo. A regressão logística utilizou o método *Forward Stepwise*, de modo a identificar as relações entre as variáveis dependentes e independentes (cada item em separado), para que possam ser utilizadas como estimativa do bem-estar institucional.

O método *Stepwise* avalia a importância de cada variável independente e as inclui ou exclui do modelo, sendo a importância definida por uma medida de significância estatística do seu coeficiente (BRITO e NETO, 2008).

Conforme demonstra a Tabela 4, o nível de acerto do modelo desenvolvido foi de 83,7%, em que foram classificados corretamente 159 dos 190 questionários aqui avaliados.

Tabela 4 – Classificação- validação do modelo de Bem-estar Institucional

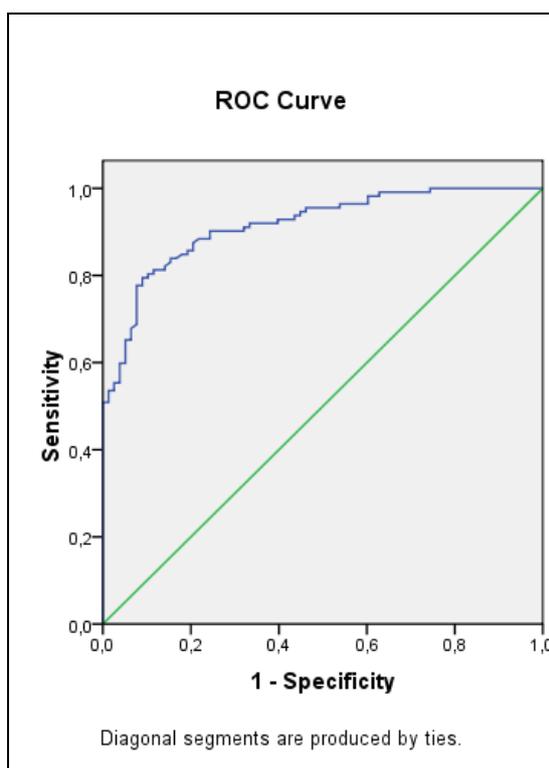
| Observado | Bem-estar Institucional | | Classificação Correta |
|------------------|-------------------------|------------------|-----------------------|
| | Inferior/baixo | Superior/elevado | |
| Inferior/baixo | 64 | 14 | 82,1% |
| Superior/elevado | 17 | 95 | 84,8% |
| Total | - | - | 83,7% |

Fonte: Dohms (2016).

Para avaliar a capacidade de discriminação do modelo (performance), foi desenvolvida uma Curva de ROC (*Receiver Operating Characteristic*), que no modelo desenvolvido, a área sob a curva foi de 0,916. Este valor, segundo Hosmer e Lemeshow (2000, apud BRITO

e NETO, 2008) indica uma excepcional discriminação. Os autores classificam a avaliação da do resultado as área sob curva de ROC em: discriminação aceitável (área no intervalo de 0,7 e 0,8), excelente discriminação (intervalo entre 0,8 e 0,9), e excepcional discriminação (área acima de 0,9).

Gráfico 1 – Curva de ROC



Fonte: SPSS 17.0 para *Windows*.

Nesses modelos de regressão realizadas, verificando as correlações das variáveis independentes (FOCUS e Percepção do Suporte Organizacional), considerando cada dimensão que as constituem, com as variáveis dependentes do QBEI, sugerem os resultados que sejam utilizadas apenas três dimensões destas variáveis, por apresentarem resultados mais significativos para a discriminação do modelo: dimensão Afetiva da escala de Percepção do Suporte Organizacional, dimensão Regras da escala FOCUS e dimensão Objetivos da escala FOCUS.

Por fim, constatou-se que 58,95% dos participantes da pesquisa apresentaram grau superior/elevado de bem-estar institucional e, os demais 41,05% grau inferior/baixo de bem-estar institucional.

5.1.1 Escalas do QBEI

Lembrando o primeiro e o quarto objetivo específico proposto pela pesquisa: 1º) Analisar o bem-estar institucional por meio de respostas de docentes, discentes, gestores e funcionários em relação a sua instituição de ensino, no início do ano letivo; e, 4º) Analisar o bem-estar institucional por meio de respostas de docentes, discentes, gestores e funcionários em relação a sua instituição de ensino, no final do ano letivo, a seguir serão apresentados os dados a partir das análises das variáveis do QBEI.

Aqui, serão considerados os questionários dos 175 participantes que o responderam nas duas etapas de coleta de dados, permitindo assim fazer a comparação entre os resultados destes dois momentos, início e final do ano letivo.

Como já exposto anteriormente, o QBEI é constituído por seis escalas – além das questões com respostas abertas –, classificadas em variáveis dependentes e independentes. As escalas de Afetos Positivos e Negativos, Escala Breve de Coping-Resiliente, Satisfação com a Vida e a de Bem-estar Espiritual, constituem as variáveis dependentes do QBEI e medem o Bem-estar Subjetivo.

O Bem-estar subjetivo, conforme Segabinazi et al. (2012) diz respeito à satisfação da pessoa com sua própria vida, bem como inclui os julgamentos cognitivos e as reações emocionais diante das situações e à experiência deste.

Diversos estudos (HUTZ, 2014; HUTZ e GIACOMONI, 1997; GIACOMONI, 2002; SEGABINAZI et al., 2012) já comprovaram que a Escala de Afetos Positivos e Negativos juntamente com a escala de Satisfação com a Vida resultam no Bem-estar subjetivo, comprovando que estas duas possuem relações muito próximas. Com isso, acrescentamos no QBEI as Escalas de Coping-Resiliente e de Bem-estar Espiritual como possibilidade de investigação dessas duas variáveis de modo a avaliar outros componentes do Bem-estar Subjetivo.

A partir dos resultados obtidos com o preenchimento do QBEI, constatou-se, de maneira geral, que o grau de Bem-Estar Subjetivo dos participantes se manteve estável, ou seja, as médias de resposta dos participantes às escalas demonstraram poucas diferenças estatisticamente significativas entre as duas coletas de dados.

A análise foi realizada no programa SPSS 17.0 para *Windows*, apresentando os dados de cada escala do QBEI, por meio de tabelas que irão apresentar as médias da primeira e segunda coleta de dados (representadas pelas siglas M1 e M2 respectivamente), o desvio

padrão (SD), o Teste-t pareado (t) e a significância (valor p), chamando atenção aos resultados estatisticamente significativos de cada escala, em **negrito**.

Após apresentar os dados estatísticos e sua análise, será apresentado uma tabela com os itens de maior e menor escores da escala em discussão, bem como os valores das médias obtidas destes itens.

A seguir, apresentaremos os dados das variáveis dependentes do QBEI . A Tabela 5 apresenta os dados referente a Escala de Afetos Positivos e Negativos.

Tabela 5 – Resultados estatísticos da Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN)

| Função | | Afetos Positivos | Afetos Negativos |
|---------------|---------|-------------------------|-------------------------|
| Gestor | M1 | 4,12 | 4,50 |
| | M2 | 3,90 | 4,19 |
| | SD | 0,28 | 1,18 |
| | t | 1,299 | 0,455 |
| | valor p | 0,324 | 0,694 |
| Docente | M1 | 3,86 | 4,42 |
| | M2 | 3,72 | 4,06 |
| | SD | 0,55 | 0,71 |
| | t | 1,159 | 2,406 |
| | valor p | 0,259 | 0,025 |
| Funcionário | M1 | 3,46 | 3,71 |
| | M2 | 3,96 | 3,57 |
| | SD | 0,40 | 0,81 |
| | t | -1,750 | 0,250 |
| | valor p | 0,330 | 0,844 |
| Discente | M1 | 3,38 | 4,04 |
| | M2 | 3,45 | 3,91 |
| | SD | 0,71 | 0,69 |
| | t | -1,092 | 2,350 |
| | valor p | 0,277 | 0,020 |

Fonte: Dohms (2016).

Os resultados revelam que na Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN), encontram-se diferenças estatisticamente significativas entre as funções no fator de Afetos Negativos (AN) da escala, em que docentes (valor p= 0,025) e discentes (valor p= 0,020) apresentam uma diminuição nas médias da segunda coleta em relação a primeira, indicando que passaram a sentir menos sentimentos e emoções negativas no final do ano letivo. O grupo de gestores e funcionários também apresentou queda nas médias dos NA, porém não estatisticamente significativas.

As médias dos Afetos Positivos (AP) da primeira coleta em relação a segunda coleta aumentaram para o grupo de funcionários e discentes, e diminuíram para os gestores e

docentes, porém estas alterações não foram estatisticamente significativas. Quando analisamos os dados sem a distinção de função, considerando os 175 participantes, foi possível evidenciar significância, com valor p igual a 0,002 ($t= 3,141$) para os Afetos Negativos.

Levando em consideração que esta é uma escala com respostas que variam de 1 (“Muito pouco ou nada”) a 5 (“Muitíssimo”), em que deve ser assinalado o número que corresponde ao quanto a pessoa percebe sentir as emoções descritas em cada item, podemos evidenciar que as pessoas participantes indicam sentir tanto as emoções positivas quanto as negativas referindo-se nas respostas entre “mais ou menos” e “bastante”, sendo que, pelas médias, são os afetos negativos que apresentam os valores maiores.

Segabinazi et al. (2012) ressaltam que, para Watson, Clark e Tellegen, os afetos positivos demonstram o quanto a pessoa está se sentindo entusiasmada, ativa e alerta, já os afetos negativos constituem-se pelos estados de humor aversivos como: culpa, raiva e medo.

Casassus (2009, p. 154) comenta sobre os afetos a partir das competências emocionais, entre elas a capacidade de estar atento (escutar, perceber, ponderar, nomear e dar sentido a uma ou mais emoções) e se dar conta das próprias emoções para ser capaz de pensar e decidir os rumos de ação, pois por vezes as emoções são de alta intensidade e outras de baixa, sendo que as de maior intensidade podem ser inesperadas/repentinamente o que acaba por tomar conta da pessoa. Também um afeto negativo pode ser modulado, ressaltando que “são os pensamentos negativos que transformam a raiva em algo negativo. A raiva em si não é negativa, é o que ocorre no interior de nossa mente que a transforma”.

Assim, como a intensidade destes afetos também precisamos considerar os diferentes pontos de vista, pois o que pode desencadear emoções negativas para uma pessoa pode também desencadear emoções positivas para outra.

Além disso, para uma mesma pessoa, em um determinado momento de sua vida uma situação que provocou, por exemplo, emoções positivas poderá em outro momento de sua vida, em uma situação similar, provocar emoções negativas. Tudo será determinado por sua consciência em relação às próprias emoções, ao seu autoconhecimento, à regulação e modulação destas, a fim de expressá-las de forma equilibrada.

Asensio et al. (2006) afirmam que quando a mente navega pelas emoções relacionadas a motivos e desejos possibilita a troca de conhecimento, a competência de linguagem e o desenvolvimento da motivação.

Segabinazi et al. (2012, p. 4) destacam que existe a possibilidade, ao longo da adolescência de ocorrer uma redução nos níveis de afeto positivo e aumento nos níveis dos

negativos, sendo o final da adolescência caracterizado pela demanda de “seriedade e responsabilidade nas atividades cotidianas, por meio do ingresso na universidade ou no mercado de trabalho”.

Lembrando que o *sentimento* é o primeiro nível do afeto; seguido das *emoções* que é o nível de consciência no instante presente e se encontram na base de cada ação (CASASSUS, 2009), sendo estas, mecanismos de sobrevivência (DARWIN, 2009); e o *afeto* em si, de acordo com Casassus (2009, p. 91) “é uma disposição própria de uma sequência coerente de ações encarnadas mais amplas” e interferem na nossa capacidade de ação, estimulando/favorecendo ou diminuindo/reprimindo nossa força para agir em algum sentido.

Para Maturana (1998), uma vez que diferentes emoções estabelecem distintos domínios de ações também haverá diferentes tipos de relações humanas de acordo com a emoção que as sustentem. Observando as emoções é possível distinguir esses diferentes tipos de relações. O autor ainda menciona que é no emocionar que nascem tanto as amizades quanto as inimizades.

Quando feita a média de cada um dos itens que compõe a EAPN, é possível, a partir das respostas que os participantes elegeram como as mais adequadas, evidenciar as emoções mais e as menos experienciadas por eles, a partir das médias de cada item. A Tabela 6 apresenta os itens de maior e menor média em cada uma das coletas de dados.

Tabela 6 – Itens de maior e menor médias da Escala de Afetos Positivos e Negativos (EAPN)

| Itens EAPN | 1ª coleta | | 2ª coleta | |
|-----------------|-----------|---------|-----------|---------|
| | > Média | < Média | > Média | < Média |
| (AP) Feliz | 3,82 | - | 3,84 | - |
| (AP) Valente | - | 3,02 | - | 3,10 |
| (AN) Magoadado | 3,71 | - | - | - |
| (AN) Preocupado | - | - | 2,89 | - |
| (AN) Humilhado | - | 1,32 | - | 1,40 |

Legenda: (AP)= afetos positivos; (AN)= afetos negativos.

Fonte: Dohms (2016).

Esses dados apontam que, entre os AP, os participantes se sentem muito felizes (com respostas variando entre “muitíssimo” e “muito”) nas duas coletas e dos AN, “humilhado” aparece nas duas coletas com a menor média, não sendo este um sentimento muito percebido pelos participantes desta pesquisa.

Os resultados aqui apresentados sugerem uma coerência nas respostas dos participantes entre a primeira e segunda coleta de dados, demonstrando, talvez, reconhecimento de suas próprias emoções e sentimentos, ou ainda, um estado de satisfação

com sua própria vida, uma vez que reconhecem a felicidade como um sentimento mais frequente.

A Tabela 7, apresenta os dados referente a Escala de Satisfação com a Vida (SLWS), que :

Tabela 7 – Resultados estatísticos da Escala de Satisfação com a Vida (SLWS)

| Função | | Satisfação com a Vida |
|-------------|---------|-----------------------|
| Gestor | M1 | 4,33* |
| | M2 | 4,33* |
| | SD | - |
| | t | - |
| | valor p | - |
| Docente | M1 | 4,06 |
| | M2 | 3,76 |
| | SD | 0,90 |
| | t | 1,582 |
| | valor p | 0,128 |
| Funcionário | M1 | 3,60 |
| | M2 | 3,90 |
| | SD | 0,71 |
| | t | -0,600 |
| | valor p | 0,656 |
| Discente | M1 | 3,66 |
| | M2 | 3,68 |
| | SD | 0,94 |
| | t | -0,370 |
| | valor p | 0,712 |

*Não foram calculados do t e o Valor p. em razão da diferença entre as duas coletas resultar em zero.

Fonte: Dohms (2016).

O resultado dessa escala indica o nível de satisfação global de vida de cada pessoa, e observando a Tabela 7 notamos que os resultados desta não apresentou nenhum resultado estatisticamente significativo.

Mas, se observarmos as médias obtidas, os valores mais altos correspondem aos gestores (M1= 4,33 e M2= 4,33), sendo estes os que apresentaram maior nível de satisfação com a vida. Também verificamos que o nível de satisfação com a vida dos docentes diminuiu no final do ano letivo (2ª coleta), pois apresentavam na primeira coleta de dados M1= 4,06 e depois M2= 3,76; os funcionários (M1= 3,60 e M2= 3,90) e os discentes (M1= 3,66 e M2=

3,68) apresentaram um aumento no nível de satisfação com a vida, lembrando que estas não foram mudanças significativas estatisticamente.

Pavot, Diener, Colvin e Sandvik (1991) delinearão a satisfação com a vida como uma avaliação global e subjetiva que a pessoa faz de sua vida.

É possível observar, nesta escala de 5 pontos, com respostas que variam entre 1- “Discordo muito” e 5- “Concordo muito”, que, a partir das respostas dos participantes, estes apresentam níveis de médio para alto em resposta à satisfação com a vida, isto é, consideram positivo o nível de satisfação com sua própria vida.

A partir das médias das respostas dos participantes, para cada item pertencente a escala de Satisfação com a Vida, indicamos na Tabela 8 os itens com maior e menor pontuação.

Tabela 8 – Itens de maior e menor médias da Escala de Satisfação com a Vida (SLWS)

| Itens SLWS | 1ª coleta | | 2ª coleta | |
|--|-----------|---------|-----------|---------|
| | > Média | < Média | > Média | < Média |
| As minhas condições de vida são muito boas. | 4,19 | - | 4,04 | - |
| Se pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada. | - | 3,28 | - | 3,39 |

Fonte: Dohms (2016).

Verificamos que nas duas coletas de dados, os itens com maior e menor média foram os mesmos. Isto é, os participantes reconhecem terem boas condições de vida, no entanto não hesitariam em realizar algumas mudanças em suas próprias vidas se tivessem outra possibilidade para recomeçar. Poderíamos aqui lembrar que os participantes fazem parte de uma instituição privada, realmente possuindo boas condições de vida. Assim como, qualquer ser humano que realizasse alguma reflexão ou avaliação de sua vida, consideraria uma possibilidade de realizar ao menos alguma alteração/mudança.

Analisando os escores da Escala Breve de Coping Resiliente evidenciamos uma diminuição das médias de todas as funções na segunda coleta de dados. Quando rodamos os dados para uma análise global há uma redução, com diferença significativa, sendo o $t= 2,114$ e o valor $p= 0,036$, como indica a Tabela 9.

Tabela 9 – Resultados estatísticos da Escala Breve de Coping-Resiliente

| Função | | Coping-Resiliente |
|-------------|---------|-------------------|
| Gestor | M1 | 18,67 |
| | M2 | 17,33 |
| | SD | 2,31 |
| | t | 1,000 |
| | valor p | 0,423 |
| Docente | M1 | 15,78 |
| | M2 | 15,04 |
| | SD | 3,37 |
| | t | 1,051 |
| | valor p | 0,305 |
| Funcionário | M1 | 13,00 |
| | M2 | 12,50 |
| | SD | 0,71 |
| | t | 1,000 |
| | valor p | 0,500 |
| Discente | M1 | 14,03 |
| | M2 | 13,54 |
| | SD | 3,45 |
| | t | 1,743 |
| | valor p | 0,083 |

Fonte: Dohms (2016).

Mesmo havendo uma queda – não significativa do ponto de vista estatístico – nas médias dos gestores, docentes, funcionários e discentes, estes apresentam resultados positivos de Coping-Resiliente, uma vez que, conforme destacam Pais Ribeiro e Morais (2010), resultados abaixo de 13 indicam uma baixa resiliência e superior a 17 resiliência forte. A média global dos participantes foi: M1= 14,33 e M2= 13,79.

Carmello (2011) apresenta um entendimento de resiliência em quatro níveis, com suas respectivas características: nível 1- recuperar-se de traumas e adversidades; nível 2- tornar-se mais flexível, fluido (“leve”), consistente e coerente; nível 3- crescer, desenvolver-se e fortalecer-se mesmo em um ambiente de mudança e instável; e nível 4- antecipar-se, produzir ajustes, aproveitar e maximizar oportunidades, minimizar e evitar problemas, antecipar acontecimentos, produzir congruência, transformar a realidade.

Diante dos resultados poderíamos afirmar que, a partir dos níveis apresentados por Carmello (2011), os gestores, docentes e funcionários encontram-se no nível 3 e os discentes no nível 2 de resiliência.

Esta diminuição das médias global dos participantes (M1= 14,33 e M2=13,79) pode estar indicando uma queda na adaptação positiva dos participantes e do seu enfrentamento diante das adversidades, porém ressaltamos que as médias dos participantes indicam um nível médio de resiliência, sendo os gestores o único grupo que apresentou, nas duas coletas de dados, resiliência forte.

Carmello (2011) destaca que uma pessoa com conduta resiliente caracteriza-se por um perfil que demonstre algumas competências, entre elas antecipar-se e adaptar-se a situações complexas, diante de situações difíceis manter a persistência e serenidade, adaptar sua posição ou comportamento a fim de ajustar-se a outras posições e/ou novas situações, ser capaz de recuperar-se de esgotamentos, exaustão e traumas, e manter a energia e perseverança diante de situações de risco e/ou incerteza ou até mesmo de pressão e estresse constantes.

Já o *coping* seria um esforço cognitivo para o enfrentamento diante de diferentes situações, podendo este agir diretamente na situação geradora de estresse (foco no problema) ou buscando regular o estado emocional que acompanha o estresse (foco na emoção).

Isso reforça a relevância dos altos níveis apresentados pelo grupo gestor, considerando que estes são os principais condutores da instituição de ensino, sendo exigidos pela modernidade, e cada vez mais, que sejam dinâmicos, flexíveis, criativos e que possuam um olhar atento para lidar com as situações que surgem em cada momento, assim como necessitam ter um olhar crítico para analisar e interpretar novos desafios com vistas no futuro. É a equipe gestora quem vai determinar muitos processos da instituição, conduzindo para que haja condições de trabalho e estudo mais adequadas dentro da instituição.

Isso também é reiterado nas médias por item, como apresentado na Tabela 10. Estes resultados se assemelham aos resultados da escala de Satisfação com a Vida, quando os participantes indicam ter boas condições de vida.

Tabela 10 – Itens de maior e menor médias da Escala Breve de Coping-Resiliente

| Itens Coping-Resiliente | 1ª coleta | | 2ª coleta | |
|---|-----------|---------|-----------|---------|
| | > Média | < Média | > Média | < Média |
| Acredito que posso crescer positivamente lidando com situações difíceis | 4,01 | - | 3,77 | - |
| Procuro formas criativas de superar situações difíceis | - | 3,27 | - | 3,31 |

Fonte: Dohms (2016).

A seguir, a Tabela 11, indica os dados estatísticos da escala de Bem-estar Espiritual (SWBQb), que é composta por quatro domínios: Pessoal, Comunitário, Ambiental e

Transcendental; que se desenvolvem de forma integrativa e nesta combinação, descrevem o bem-estar espiritual global da pessoa em um momento determinado.

Tabela 11 – Resultados estatísticos da Escala de Bem-estar espiritual (SWBQb)

| Função | | Bem-estar Espiritual | | | | |
|-------------|---------|----------------------|---------------------|--------------|----------------|--------------|
| | | Pessoal | Comunitário | Ambiental | Transcendental | MG |
| Gestor | M1 | 22,67 | 21,00 | 20,33 | 20,00 | 84,00 |
| | M2 | 18,67 | 18,67 | 17,00 | 17,00 | 71,33 |
| | SD | 4,00 | 2,08 | 1,53 | 3,60 | 10,11 |
| | t | 1,732 | 1,9941 | 3,780 | 1,441 | 2,169 |
| | valor p | 0,225 | 0,192 | 0,063 | 0,286 | 0,162 |
| Docente | M1 | 21,00 | 19,74 | 18,17 | 19,09 | 78,00 |
| | M2 | 20,43 | 19,91 | 18,17 | 18,520 | 77,04 |
| | SD | 2,77 | 2,23 | 4,35 | 3,38 | 10,34 |
| | t | 0,976 | -0,374 | 0,000 | 0,801 | 0,444 |
| | valor p | 0,340 | 0,712 | 1,000 | 0,431 | 0,662 |
| Funcionário | M1 | 20,00 | 19,50 | 20,50 | 17,50 | 77,50 |
| | M2 | 20,50 | 20,00 | 19,00 | 18,00 | 77,50 |
| | SD | 2,12 | 2,12 | 0,71 | 4,95 | 9,90 |
| | t | -0,333 | -0,333 | 3,000 | -0,143 | 0,000 |
| | valor p | 0,795 | 0,795 | 0,205 | 0,910 | 1,000 |
| Discente | M1 | 18,40 | 18,12 | 15,46 | 12,16 | 64,14 |
| | M2 | 16,40 | 15,97 | 14,74 | 12,42 | 59,54 |
| | SD | 5,88 | 5,33 | 6,10 | 6,22 | 19,33 |
| | t | 4,126 | 4,889 | 1,419 | -0,517 | 2,885 |
| | valor p | p < 0,001 | p < 0,001 | 0,158 | 0,606 | 0,005 |

Fonte: Dohms (2016).

Os resultados apresentados na Tabela 11 demonstra que as médias dos gestores diminuíram em todos os domínios na segunda coleta de dados, sendo que no domínio Ambiental (M1= 20,33 e M2= 17,00) houve uma queda estatisticamente significativa com valor p= a 0,063; e, no grupo de discentes houve diferenças significativas em dois domínios, Pessoal (valor p < 0,001) e Comunitário (valor p < 0,001), e na Média Global da escala com valor p= 0,005.

Quando levado em consideração todo o grupo de participantes (sem separar por função), é possível encontrar diferenças estatisticamente significativas nos domínios Pessoal (valor p < 0,001) e Comunitário (valor p < 0,001), o que representa uma diferença significativa também na Média Global (valor p= 0,003). Estas diferenças significativas demonstram uma queda nas médias da 2ª coleta de dados.

Esses quatro domínios que constituem o bem-estar espiritual (BEE) são desenvolvidos de forma integrativa, e é nesta combinação que se descreve o bem-estar espiritual global da pessoa em um momento determinado. Sendo o BEE, proposto por Fisher (1999, 2010) como maneira dinâmica de estar refletida na qualidade das relações estabelecidas pela pessoa nos domínios Pessoal, Comunitário, Ambiental e Transcendental, da existência humana.

Visto que, no Questionário de Bem-estar Espiritual as pessoas são convidadas a responder a cada um dos vinte itens na perspectiva: “Em que medida você sente que está desenvolvendo”; e, que todos os itens são redigidos de forma positiva, os resultados são frutos de uma reflexão íntima e indicativa do quanto cada pessoa se sente bem consigo mesma e dos aspectos que valoriza no mundo que a rodeia.

Fisher (1999) salienta que a qualidade das relações que a pessoa estabelece em cada domínio resultará no indicador do seu bem-estar espiritual nessa dimensão. Lembrando que a saúde espiritual é dinâmica e para desenvolver o BEE em cada domínio é necessário o aprofundamento das relações nos demais. O autor aconselha que o sentido, propósito e valores para a vida, a partir do autoconhecimento, seriam pré-condições, ao mesmo tempo que haja o aprofundamento das relações interpessoais, por meio dos valores morais, culturais, espirituais construídos nessas relações.

Assim, aqueles domínios que apresentam o(s) menor(es) score(s) deve(m) ser melhor desenvolvido(s), investir mais, afim de contemplá-lo(s), para que então haja um equilíbrio entre os quatro domínios e assim possam se desenvolver de forma integrada. Com os resultados apresentados, ressaltamos que os domínios Pessoal e Comunitário são os que necessitam de maiores investimentos por parte das pessoas pesquisadas, neste momento de pesquisa.

A partir das médias de cada item, de acordo com os quatro domínios que constituem a escala de Bem-estar Espiritual, destacamos na Tabela 12, aqueles com maior e menor pontuação (média). Destacamos que os domínios Ambiental e Transcendental se mantiveram com os mesmos itens de maior e menor pontuação nas duas coletas de dados.

Tabela 12 – Itens de maior e menor médias da Escala de Bem-estar Espiritual (SWBQb)

| Itens SWBQb | 1ª coleta | | 2ª coleta | |
|---|-----------|---------|-----------|---------|
| | > Média | < Média | > Média | < Média |
| (P) respeito pelas outras pessoas | 4,13 | - | - | - |
| (P) autoconhecimento/ respeito pelas outras pessoas/ um sentido para a vida | - | - | 3,55 | - |
| (P) paz interior | - | 3,18 | - | 3,27 |
| (C) bondade para com os outros | 3,89 | - | - | - |
| (C) a confiança entre as pessoas | - | 3,32 | - | 3,23 |
| (C) um sentimento de identidade pessoal | - | - | 3,48 | - |
| (A) espanto e admiração perante uma paisagem deslumbrante | 3,42 | - | 3,23 | - |
| (A) um sentimento de união com a natureza | - | 2,93 | - | 3,02 |
| (T) admiração e respeito pela Criação | 2,98 | - | 2,90 | - |
| (T) uma vida de meditação e/ou oração | - | 2,34 | - | 2,56 |

Legenda: (P)= domínio pessoal; (C)= domínio comunitário; (A)= domínio ambiental; (T)= domínio transcendental.
Fonte: Dohms (2016).

A escala FOCUS e a escala de Percepção do Suporte Organizacional, são as variáveis independentes do BEI, e possuem questões que estão relacionadas a instituição de ensino, manifestando a opinião das pessoas que fazem parte dela, pois os itens dessas escalas tratam acerca da instituição como um todo. A Tabela 13, apresenta os resultados da escala FOCUS:

Tabela 13 – Resultados estatísticos da escala FOCUS

| Função | | FOCUS | | | |
|-------------|----------|----------|--------------|--------------|---------------------|
| | | Inovação | Apoio | Regras | Objetivos |
| Gestor | M1 | 41,00 | 49,33 | 35,33 | 32,33 |
| | M2 | 38,67 | 42,33 | 32,33 | 31,00 |
| | SD | 12,05 | 13,11 | 6,56 | 10,69 |
| | t | 0,33 | 0,92 | 0,792 | 0,216 |
| | valor p | 0,769 | 0,453 | 0,511 | 0,849 |
| | Docente | M1 | 38,22 | 43,22 | 36,56 |
| M2 | | 37,04 | 39,78 | 33,56 | 29,04 |
| SD | | 7,17 | 7,90 | 4,82 | 6,64 |
| t | | 0,785 | 2,085 | 2,982 | 2,481 |
| valor p | | 0,441 | 0,049 | 0,007 | 0,021 |
| Funcionário | | M1 | 32,00 | 43,50 | 28,50 |
| | M2 | 32,50 | 42,00 | 26,50 | 24,50 |
| | SD | 0,71 | 13,43 | 5,66 | 1,41 |
| | t | -1,000 | 0,158 | 0,500 | -1,000 |
| | valor p | 0,500 | 0,900 | 0,705 | 0,500 |
| | Discente | M1 | 32,12 | 37,48 | 33,58 |
| M2 | | 32,55 | 37,18 | 32,37 | 28,80 |
| SD | | 6,75 | 9,88 | 7,38 | 5,01 |
| t | | -0,770 | 0,367 | 1,988 | 4,577 |
| valor p | | 0,4430 | 0,714 | 0,049 | p < 0,001 |

Fonte: Dohms (2016).

Os dados da Tabela 13 evidenciam uma diminuição das médias de cada grupo na segunda coleta de dados, havendo apenas três médias que aumentaram (não sendo estas significativas estatisticamente)

Considerando as diferenças significativas para fins estatísticos, os docentes apresentaram queda nas médias de três dimensões: Apoio com valor $p= 0,049$, Regras com valor $p = 0,007$ e Objetivos com valor $p= 0,021$; e os discentes, em duas dimensões: Regras com valor $p=0,049$ e Objetivos com valor $p< 0,001$.

Esta diminuição das médias pode estar sugerindo uma falta de clareza quanto aos Objetivos e Regras na Instituição, uma vez que estas indicam, de acordo com Santos e Gonçalves (2010a), a partir dos modelos de Cameron e Quinn a respeito das características destes modelos de cultura organizacional, que conferem à Cultura de *Objetivos* menção a um controle externo na qual as informações que circulam, os objetivos, resultados e também o planejamento estratégico teriam maior destaque, de modo que atribuem ênfase ao desempenho e a produtividade. Já a Cultura de *Regras* relacionada a um controle interno, de respeitar às regras, ordem ou hierarquia, sendo os valores que a racionalidade dos processos e a formalização procuram servir.

A Figura 1, identifica as quatro dimensões integradas (Inovação, Apoio, Regras e Objetivos), que compõe a escala FOCUS, identificando seus fatores de eficácia organizacional considerando os eixos: flexibilidade/controlo; interno/externo.

Figura 1- Modelos de cultura organizacional.



Fonte: Santos e Gonçalves (2011).

Quando os dados foram analisados sem a divisão de grupos (função) há uma diferença significativa em duas dimensões: Regras, com $t= 2,786$ e o valor $p= 0,006$; e, Objetivos, com $t= 5,097$ e valor $p < 0,001$, confirmando o que foi discutido anteriormente. Também

ressaltamos que quando rodado os dados sem distinção das funções a tendência é sempre que os mesmos indiquem o resultado das funções com maior representatividade no preenchimento do questionário BEI, docentes e discentes.

Na média de cada um dos itens que compõe a escala FOCUS, é possível constatar aquelas questões com maior e menor pontuação, na primeira e segunda coleta de dados, de acordo com cada dimensão que a compõe, indicados na Tabela 14.

Tabela 14 – Itens de maior e menor médias da Escala FOCUS

| Itens FOCUS | 1ª coleta | | 2ª coleta | |
|--|-----------|---------|-----------|---------|
| | > Média | < Média | > Média | < Média |
| (I) a instituição utiliza bem a tecnologia para melhorar os seus serviços? | 4,45 | - | 4,23 | - |
| (I) [quantas pessoas] procuram novas formas de fazer o seu trabalho | - | 3,14 | - | - |
| (I) assumir riscos | - | - | - | 3,06 |
| (A) Apoio a colegas | 4,28 | - | - | - |
| (A) Flexibilidade | - | 3,40 | - | - |
| (A) Ambiente agradável de trabalho/estudo | - | - | 4,16 | - |
| (A) Compreensão mútua/ Aceitação do erro/ Apoio na resolução de problemas não relacionados com o trabalho/aula | - | - | - | 3,58 |
| (R) Obediência às normas | 4,47 | - | - | - |
| (R) Rigidez | - | 4,07 | - | 3,76 |
| (R) Respeito pela autoridade | - | - | 4,24 | - |
| (O) o seu desempenho individual é avaliado? | 4,78 | - | - | - |
| (O) se estimulam críticas construtivas? | - | 4,21 | - | - |
| (O) a administração/professores especifica(m) os objetivos a alcançar? | - | - | 4,40 | - |
| (O) existem critérios objetivos para medir o desempenho de cada um?" | - | - | - | 3,93 |

Legenda: (I)= dimensão inovação; (A)= dimensão apoio; (R)= dimensão regras; (O)= dimensão objetivos.

Fonte: Dohms (2016).

A dimensão Inovação apresentou maior pontuação, nas duas coletas, no mesmo item (12 - a instituição utiliza bem a tecnologia para melhorar os seus serviços?). De acordo com Santos e Gonçalves (2011) a Cultura de *Inovação* é considerada pelos aspectos de flexibilidade e externa, em que são valorizadas as adaptações às mudanças (internas/externas), as sugestões inovadoras, a competitividade, etc.

Na dimensão Apoio, a maior pontuação foi nos itens que correspondem ao apoio a colegas e ao ambiente agradável de trabalho/estudo, indicado pelos participantes como uma característica que descreve “muitíssimo” a instituição de ensino, o que também se confirma nas questões com respostas abertas do QBEL, quando os participantes relatam de forma positiva as relações interpessoais com os colegas, o sentimento de acolhimento e o espírito de família existente na instituição.

Santos e Gonçalves (2011), ainda esclarecem que a cultura de *Apoio* se caracteriza pelos valores de abertura e confiança, assim como pelo relacionamento humano ao nível pessoal e social, sendo este, considerado, um fator de flexibilidade e interno.

Na dimensão Regras, o item “29” apresentou a menor média nas duas coletas de dados, indicando, na opinião dos participantes, que há pouca “Rigidez” na sua instituição de ensino. Nas respostas abertas do QBEI, também é manifestada pelos participantes, em suas escritas, esta necessidade: “*Trabalho organizado, com clareza.*” (F174), “*Mais rigidez com normas de conduta ligadas ao respeito com o próximo e menos processos burocráticos no setor pedagógico.*” (Di56) e “*Não adianta a coordenação trabalhar em prol da união do grupo se há colegas estimulando a desunião, manipulando até os alunos.*” (Do186).

Estas falas, direta ou indiretamente, assinalam a necessidade de maior rigidez e controle dos processos dentro da instituição de ensino, pois esboçam algumas situações/ações que estes estão percebendo no dia-a-dia, que talvez estejam passando despercebidas pela gestão escolar.

Na dimensão Objetivos indicou o item 11 “existem critérios objetivos para medir o desempenho de cada um?”, com a menor média. Estes resultados também aparecem nas respostas escritas dos participantes, quando relatam (questões com respostas abertas do QBEI) a necessidade de *feedbacks*. Do mesmo modo que apontam que seu desempenho é avaliado e que sabem reconhecem a clareza nos objetivos a alcançar, não identificam os critérios que avaliam tal desempenho.

A escala composta por 34 itens é organizada em duas partes em que a primeira, de índole descritiva, avalia o clima organizacional (aspectos comportamentais da cultura da instituição), e a segunda parte, de teor avaliativo, estima as orientações da cultura organizacional (aspectos mais profundos da cultura institucional). Na primeira parte as questões abordam as dimensões Inovação e Objetivos, e a segunda a maioria diz respeito as dimensões Apoio e Regras. Na avaliação do clima organizacional os participantes reconhecem que há um a avaliação de seu desempenho e que os objetivos são especificados. No entanto consideram que poucas pessoas procuram novas formas de fazer seus afazeres e não reconhecem os critérios de avaliação individual.

A partir destas informações, observamos que a avaliação do clima organizacional por parte dos participantes é positiva em relação aos objetivos traçados, mas deixa a descoberto na inovação individual, com criatividade, empenho, no seu fazer dentro da instituição, e no coletivo, na busca por realizar novas mudanças, alterações, remodelações.

Na avaliação da cultura organizacional observa-se que existe alguma obediência às normas, apoio aos colegas e sentimento de respeito pelas autoridades, mas também relatam que existe necessidade de mais apoio de todos que trabalham e estudam na instituição, principalmente para auxiliar na resolução de problemas, para que haja compreensão mútua, aceitação do erro e mais flexibilidade.

E, a Tabela 15, apresenta dos dados estatísticos da escala de Percepção do Suporte Organizacional, composta por 8 itens que representam duas dimensões: afetiva (itens 1, 4, 6 e 8) e cognitiva (itens 2, 3, 5 e 7, sendo estes invertidos).

Tabela 15 – Resultados estatísticos da Escala de Percepção do Suporte Organizacional

| Função | | Percepção do Suporte Organizacional | | |
|-------------|---------|-------------------------------------|--------------------|--------------|
| | | Afetivo | Cognitivo | MG |
| Gestor | M1 | 24,00 | 24,67 | 48,67 |
| | M2 | 23,67 | 24,33 | 48,00 |
| | SD | 5,13 | 5,51 | 10,07 |
| | t | 0,113 | 0,105 | 0,115 |
| | valor p | 0,921 | 0,926 | 0,919 |
| Docente | M1 | 21,52 | 21,30 | 42,83 |
| | M2 | 19,91 | 21,48 | 41,40 |
| | SD | 3,77 | 4,89 | 7,71 |
| | t | 2,044 | -0,171 | 0,892 |
| | valor p | 0,053 | 0,866 | 0,382 |
| Funcionário | M1 | 22,00 | 21,50 | 43,50 |
| | M2 | 21,50 | 19,00 | 40,50 |
| | SD | 3,53 | 7,78 | 11,31 |
| | t | 0,200 | 0,455 | 0,375 |
| | valor p | 0,874 | 0,728 | 0,772 |
| Discente | M1 | 17,80 | 18,37 | 36,15 |
| | M2 | 17,64 | 16,82 | 34,45 |
| | SD | 5,34 | 5,10 | 8,18 |
| | t | 0,324 | 3,690 | 2,511 |
| | valor p | 0,746 | p< 0,001 | 0,013 |

Fonte: Dohms (2016).

Observando os dados, verificamos uma redução na maioria das médias da segunda coleta de dados, havendo apenas uma média que aumentou nesta segunda coleta, na dimensão cognitiva dos docentes, porém não significativa do ponto de vista estatístico.

Quanto à redução das médias, três apresentam resultados estatisticamente significativos, sendo estes dois resultados no grupo de discentes, na dimensão cognitiva (t=

3,690 e valor $p < 0,001$) e na média global desta escala ($t= 2,511$ e valor $p= 0,013$); e, no resultado dos docentes à dimensão afetiva ($t= 2,044$ e valor $p= 0,053$).

Santos e Gonçalves (2010b) lembram que a Percepção do Suporte Organizacional definida por Eisenberger et al., diz respeito a um conjunto de crenças globais desenvolvidas pelas pessoas que fazem parte de uma instituição (os autores mencionam os empregados) em relação a extensão que esta valoriza suas contribuições e preocupa-se com o seu bem-estar. Este conceito faz alusão às crenças e expectativas individuais acerca do reconhecimento da instituição ao seu esforço perante esta.

Santos e Gonçalves (2010b) citam alguns estudos que demonstraram que uma Percepção de Suporte Organizacional positiva (altos níveis de Percepção de Suporte Organizacional) pode ser percebida pelo aumento do empenho organizacional, dos níveis dos sentimentos de confiança, satisfação profissional e de bem-estar. Por outro lado, baixos níveis de Percepção de Suporte Organizacional geram sintomas de *burnout* e estresse, promovem o absentismo e intenções de saída. Estes indicadores (positivos/negativos) sugerem que o suporte organizacional está diretamente ligado a eficácia da instituição como um todo.

Os resultados apontam uma queda nas médias das respostas dos discentes na dimensão cognitiva, o que pode manifestar a preocupação que eles possuem no início de um ano letivo, na sua maioria, procurando fazer diferente do ano letivo anterior, ou seja, estudar e se dedicar desde o início para não ficarem na angústia, no final do ano letivo (último trimestre, no caso da instituição) por alcançar resultados para a promoção de ano – para alguns estudantes o fato de tirarem a nota máxima não os exclui de exames finais/oportunidades adicionais.

Na prática, o primordial seria que os estudantes se preocupassem com seu próprio aprendizado (não apenas com a nota), a consciência da importância dos hábitos de estudo e da realização das tarefas para além do período que estão na escola, que proporcionam a fixação dos conteúdos, da relação destes com a vida cotidiana e nas diferentes esferas do conhecimento e ações para além da escola.

Já a diminuição das médias dos docentes no domínio afetivo também denota certa preocupação, no final do ano letivo, por cumprir com os conteúdos destinados ao ano, desejando e avaliando que seus estudantes estejam preparados para o próximo ano. A própria instituição designa ações e objetivos que necessitam ser alcançados nesta etapa do ano letivo, o final do ano, assim como existem materiais a serem entregues, representando um maior apoio aos profissionais que dela fazem parte, para que este fechamento de ano obtenha êxito.

A diminuição das médias também pode estar sugerindo uma inclinação ao estresse, que por sua vez podem estar relacionados às características da finalização de um ano letivo,

em que todos estão envolvidos em busca de resultados positivos. Além disso existem as demandas que devem ser concluídas para que os processos possam ser finalizados com sucesso e assim poder recomeçar novos processos previstos para o ano letivo seguinte.

Ao considerar o resultado global dos participantes da pesquisa, é possível perceber resultados estatisticamente significativos na dimensão cognitiva (valor $p=0,001$) e na média global (valor $p=0,007$). O que nos remete aos resultados encontrados ao público dos discentes, que representam a maioria dos respondentes desta pesquisa.

A Tabela 16 apresenta os itens com maior e menor média da escala, nas suas respectivas dimensões (afetiva e cognitiva).

Tabela 16 – Itens de maior e menor médias da Escala de Percepção do Suporte Organizacional

| Itens Percepção do Suporte Organizacional | 1ª coleta | | 2ª coleta | |
|--|-----------|---------|-----------|---------|
| | > Média | < Média | > Média | < Média |
| (A) A instituição preza por minha realização profissional/estudantil. | 4,95 | - | 4,87 | - |
| (A) A instituição valoriza minha contribuição para o Bem-estar institucional. | - | 4,31 | - | 4,37 |
| (C) A instituição demonstra muito pouca preocupação por mim. | 4,94 | - | - | - |
| (C) A instituição ignora os meus protestos. | - | 4,41 | - | 4,26 |
| (C) Mesmo que desempenhasse o meu trabalho/estudo o melhor possível, a instituição não iria notar. | - | - | 4,78 | - |

Legenda: (A)= dimensão afetiva; (C)= dimensão cognitiva.

Fonte: Dohms (2016).

Por fim, analisando as médias de cada item, percebemos que na dimensão Afetiva os participantes acreditam que a instituição se preocupa com o seu bem-estar, mas não se sentem valorizados por ela na sua própria contribuição para este bem-estar. Na dimensão Cognitiva acreditam que a instituição não ignora seus protestos, declarações.

As respostas dos participantes por vezes parecem se contradizerem, mas talvez estas declarações a partir de suas respostas às escalas. Essas contradições talvez sejam apenas o reflexo da falta de regras e objetivos claros, como sugere os resultados da escala FOCUS e a escrita de muitos participantes às questões abertas do QBEI.

À medida que fomos realizando a análise e discussão dos resultados estatísticos das escalas do QBEI, foi possível evidenciar diversas correspondências com os dados das questões de respostas abertas (seção 5.2) e registros do Diário de Campo.

Ressaltamos mais uma vez, que a maioria dos sujeitos do colégio marista que responderam às escalas do QBEI apresentaram graus elevados de Bem-estar Institucional.

5.1.2 Correlações entre as escalas do QBEI

O quinto objetivo específico desta pesquisa: *Correlacionar (correlação de Pearson) as variáveis dependentes e independentes do Questionário de Bem-estar Institucional e realizar a regressão logística das variáveis do QBEI para considerar a discriminação deste modelo*, foi atendido após realizar as análises dos resultados de cada escala do questionário BEI em separado para então verificamos as correlações existentes entre elas por meio da correlação de *Pearson* no programa estatístico SPSS 17.0 para *Windows*.

Com base nos resultados desta análise, foi possível observar que todas as escalas utilizadas se relacionam positivamente, de forma que os resultados que, por exemplo, aumentam em uma determinada variável também variam no mesmo sentido nas demais variáveis.

As tabelas a seguir representam os valores encontrados a partir da correlação de *Pearson* para as variáveis do Questionário BEI, sendo o primeiro valor apresentado na tabela referente ao da *Correlação de Pearson* e o segundo valor o da *Significância*.

Esta primeira coleta de dados contou com um total de 205 questionários, devidamente preenchidos, contribuindo assim para a realização da correlação (*Pearson*) entre as variáveis do QBEI e seus respectivos fatores.

Nas duas tabelas que serão apresentadas, foram utilizadas para cada escala as seguintes siglas: *AP* – Afetos Positivos, *AN* – Afetos Negativos, *SatisVi* – Satisfação com a Vida, *CopRes* – Coping Resiliente, *BeePes* – Bem-estar Espiritual domínio Pessoal, *BeeCom* – Bem-estar Espiritual domínio Comunitário, *BeeAmb* – Bem-estar Espiritual domínio Ambiental, *BeeTran* – Bem-estar Espiritual domínio Transcendental, *BeeMG* – Bem-estar Espiritual Média Global, *FocusInov* – FOCUS dimensão Inovação, *FocusApo* – FOCUS dimensão Apoio, *FocusReg* – FOCUS dimensão Regras, *FocusObj* – FOCUS dimensão Objetivos, *SuporgAfe* – Suporte Organizacional dimensão Afetiva, *SuporgCog* – Suporte Organizacional dimensão Cognitiva, *SuporgMG* – Suporte Organizacional Média Global.

A Tabela 17 apresenta os dados da correlação entre as variáveis dependentes e independentes do Questionário BEI na primeira coleta de dados. Consideramos como grau de correlação leve escores entre 0,300 até 0,499; correlação moderada, entre 0,500 e 0,699; e, correlação forte, a partir de 0,700.

Tabela 17 – Resultados da correlação de *Pearson* para as escalas do QBEI – 1ª coleta de dados

| | AP | AN | Satis Vi | Cop Res | Bee Pes | Bee Com | Bee Amb | Bee Tran | Bee MG | FocusInov | FocusApo | FocusReg | FocusObj | SuporgAfe | SuporgCog | SuporgMG |
|-------------------|------|-------------|----------|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| AP | 1 | ,464 | ,471 | ,491 | ,671 | ,634 | ,439 | ,500 | ,654 | ,477 | ,504 | ,284 | ,317 | ,475 | ,396 | ,475 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| AN | ,464 | 1 | ,384 | ,461 | ,371 | ,459 | ,270 | ,243 | ,391 | ,775 | ,858 | ,747 | ,821 | ,610 | ,555 | ,637 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Satis Vi | ,471 | ,384 | 1 | ,315 | ,561 | ,451 | ,281 | ,319 | ,473 | ,289 | ,348 | ,299 | ,272 | ,325 | ,288 | ,335 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Cop Res | ,491 | ,461 | ,315 | 1 | ,417 | ,430 | ,395 | ,377 | ,504 | ,433 | ,408 | ,363 | ,429 | ,326 | ,294 | ,339 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Bee Pes | ,617 | ,371 | ,561 | ,471 | 1 | ,741 | ,529 | ,554 | ,831 | ,355 | ,349 | ,343 | ,333 | ,340 | ,255 | ,324 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Bee Com | ,634 | ,459 | ,451 | ,430 | ,741 | 1 | ,511 | ,533 | ,809 | ,441 | ,437 | ,381 | ,408 | ,424 | ,307 | ,398 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Bee Amb | ,439 | ,270 | ,281 | ,395 | ,529 | ,511 | 1 | ,514 | ,792 | ,330 | ,281 | ,157 | ,190 | ,341 | ,276 | ,337 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Bee Tran | ,500 | ,243 | ,319 | ,377 | ,554 | ,533 | ,514 | 1 | ,835 | ,357 | ,270 | ,184 | ,181 | ,361 | ,337 | ,382 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Bee MG | ,654 | ,391 | ,473 | ,504 | ,831 | ,809 | ,792 | ,835 | 1 | ,447 | ,394 | ,305 | ,318 | ,444 | ,363 | ,441 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Focus Inov | ,477 | ,775 | ,289 | ,433 | ,355 | ,441 | ,330 | ,357 | ,447 | 1 | ,674 | ,519 | ,673 | ,601 | ,472 | ,585 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Focus Apo | ,504 | ,858 | ,348 | ,408 | ,349 | ,437 | ,281 | ,270 | ,394 | ,674 | 1 | ,538 | ,589 | ,641 | ,562 | ,657 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Focus Reg | ,284 | ,747 | ,299 | ,363 | ,343 | ,381 | ,157 | ,184 | ,305 | ,519 | ,538 | 1 | ,575 | ,324 | ,363 | ,377 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Focus Obj | ,317 | ,821 | ,272 | ,429 | ,333 | ,408 | ,190 | ,181 | ,318 | ,673 | ,589 | ,575 | 1 | ,493 | ,384 | ,478 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Suporg Afe | ,475 | ,610 | ,325 | ,326 | ,340 | ,424 | ,341 | ,361 | ,444 | ,601 | ,641 | ,324 | ,493 | 1 | ,669 | ,908 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Suporg Cog | ,396 | ,555 | ,288 | ,294 | ,255 | ,307 | ,276 | ,337 | ,363 | ,472 | ,562 | ,363 | ,384 | ,669 | 1 | ,919 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Suporg MG | ,475 | ,637 | ,335 | ,339 | ,324 | ,398 | ,337 | ,382 | ,441 | ,585 | ,657 | ,377 | ,478 | ,908 | ,919 | 1 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

Fonte: Dohms (2016).

Podemos observar que todas as escalas possuem correlação entre si. Todas as escalas se relacionam positivamente, ou seja, tudo o que uma variável aumenta, as outras também variam no mesmo sentido. No entanto se considerarmos o valor de referência indicado pelo Conselho Federal de Psicologia, que considera significativa apenas as correlações com escores iguais ou superiores a 0,70, veremos uma forte relação entre a escala EAPN- Afetos Negativos e a escala FOCUS (nas quatro dimensões que a compõe) – ambos os resultados com destaque em *negrito* na Tabela 17 – e as demais possuem correlação moderada.

Estes resultados apontam para uma correlação de uma variável dependente (EAPN, com dois fatores: Afetos Positivos e Afetos Negativos) com uma independente (FOCUS, com quatro dimensões: Inovação, Apoio, Regras e Objetivos) do questionário BEI. Essa correlação entre as variáveis é positiva e estatisticamente significativa, indicando que o nível de avaliação realizado sobre a Instituição está diretamente relacionado às emoções que a pessoa sente.

Uma vez que a escala FOCUS se propõe a avaliar o clima organizacional, a estima e as orientações da cultura organizacional, uma avaliação menos positiva refletirá em afetos negativos (EAPN) e uma avaliação mais positiva em afetos positivos (EAPN).

Os demais resultados em realce na Tabela 17 são referentes a duas escalas que possuem média global: a escala de Bem-estar Espiritual, em que sua média global confirma a forte correlação com os quatro domínios que a compõe; e, a escala de Suporte Organizacional, composta por duas dimensões, também confirma as correlações destes com a sua média global.

A seguir, a Tabela 18 apresenta os dados das correlações entre as variáveis e seus fatores na segunda coleta de dados, conforme segue.

Tabela 18 – Resultados da correlação de Pearson para as escalas do QBEI – 2ª coleta de dados

| | AP | AN | Satis Vi | Cop Res | Bee Pes | Bee Com | Bee Amb | Bee Tran | Bee MG | Foc usInov | Foc usApo | Foc usReg | Foc usObj | Sup org Afe | Sup org Cog | Sup org MG |
|-------------------|------|-------------|----------|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| AP | 1 | ,480 | ,401 | ,422 | ,447 | ,415 | ,474 | ,475 | ,531 | ,503 | ,560 | ,412 | ,384 | ,554 | ,337 | ,522 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| AN | ,480 | 1 | ,310 | ,452 | ,263 | ,288 | ,207 | ,329 | ,319 | ,813 | ,824 | ,674 | ,809 | ,667 | ,393 | ,621 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,004 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Satis Vi | ,401 | ,310 | 1 | ,204 | ,330 | ,273 | ,233 | ,154 | ,282 | ,300 | ,357 | ,240 | ,363 | ,408 | ,217 | ,366 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,005 | ,000 | ,000 | ,001 | ,034 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,003 | ,000 |
| Cop Res | ,422 | ,452 | ,204 | 1 | ,262 | ,282 | ,323 | ,368 | ,365 | ,428 | ,412 | ,384 | ,438 | ,395 | ,222 | ,361 |
| | ,000 | ,000 | ,005 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,002 | ,000 |
| Bee Pes | ,447 | ,263 | ,330 | ,262 | 1 | ,881 | ,693 | ,573 | ,901 | ,270 | ,355 | ,105 | ,200 | ,368 | ,261 | ,369 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,150 | ,006 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Bee Com | ,415 | ,288 | ,273 | ,282 | ,881 | 1 | ,679 | ,559 | ,889 | ,293 | ,402 | ,093 | ,211 | ,367 | ,247 | ,360 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,202 | ,004 | ,000 | ,001 | ,000 |
| Bee Amb | ,474 | ,207 | ,233 | ,323 | ,693 | ,679 | 1 | ,559 | ,848 | ,235 | ,301 | ,147 | ,178 | ,343 | ,282 | ,367 |
| | ,000 | ,004 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,043 | ,014 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Bee Tran | ,475 | ,329 | ,154 | ,368 | ,573 | ,559 | ,559 | 1 | ,806 | ,345 | ,367 | ,190 | ,203 | ,372 | ,318 | ,405 |
| | ,000 | ,000 | ,034 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,009 | ,005 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Bee MG | ,531 | ,319 | ,282 | ,365 | ,901 | ,889 | ,848 | ,806 | 1 | ,336 | ,414 | ,161 | ,231 | ,423 | ,327 | ,440 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,027 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Focus Inov | ,503 | ,813 | ,300 | ,428 | ,270 | ,293 | ,235 | ,345 | ,336 | 1 | ,704 | ,528 | ,675 | ,637 | ,402 | ,609 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Focus Apo | ,560 | ,824 | ,357 | ,412 | ,355 | ,402 | ,301 | ,367 | ,414 | ,704 | 1 | ,580 | ,580 | ,722 | ,405 | ,660 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Focus Reg | ,412 | ,674 | ,240 | ,384 | ,105 | ,093 | ,147 | ,190 | ,161 | ,528 | ,580 | 1 | ,521 | ,451 | ,335 | ,461 |
| | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,150 | ,202 | ,043 | ,009 | ,027 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Focus Obj | ,384 | ,809 | ,363 | ,438 | ,200 | ,211 | ,178 | ,203 | ,231 | ,675 | ,580 | ,521 | 1 | ,497 | ,399 | ,526 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,006 | ,004 | ,014 | ,005 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Suporg Afe | ,554 | ,667 | ,408 | ,395 | ,368 | ,367 | ,343 | ,372 | ,423 | ,637 | ,722 | ,451 | ,497 | 1 | ,445 | ,845 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Suporg Cog | ,337 | ,393 | ,217 | ,222 | ,261 | ,247 | ,282 | ,318 | ,327 | ,402 | ,405 | ,335 | ,399 | ,445 | 1 | ,855 |
| | ,000 | ,000 | ,003 | ,002 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Suporg MG | ,522 | ,621 | ,366 | ,361 | ,369 | ,360 | ,367 | ,405 | ,440 | ,609 | ,660 | ,461 | ,526 | ,845 | ,855 | 1 |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

Fonte: Dohms (2015)

A segunda coleta de dados analisou 190 questionários e, mais uma vez, confirmou a correlação entre as escalas do questionário BEI. Considerando aqueles escores iguais ou

superiores a 0,70, com realce em *negrito* na Tabela 18, novamente observaremos a forte relação entre a escala EAPN- Afetos Negativos e a escala FOCUS (sendo que na dimensão Regras o escore ficou um pouco abaixo do estimado como referência); e as demais variáveis possuem correlação moderada. Também houve a confirmação da forte correlação das médias globais das escalas de Bem-estar Espiritual e Suporte Organizacional, com seus respectivos domínios/dimensões.

A análise das correlações confirma o modelo utilizado por esta pesquisa (QBEL), reforçando que quanto mais positiva a avaliação que a pessoa realiza de si mesma (interna), melhor será a avaliação que realiza da Instituição (externa).

Mesmo as correlações apresentando resultados positivos, ressaltamos a necessidade de uma amostra mais numerosa (novas coletas a fim de complementar os dados) para que seja possível confirmar/reavaliar tais resultados.

5.2 DADOS QUALITATIVOS SOBRE O BEM-ESTAR INSTITUCIONAL: AÇÕES E PERCEPÇÕES

Com base nos apontamentos dos participantes da pesquisa nas respostas às questões abertas do Questionário de Bem-estar Institucional e, nas observações e registros realizados pela pesquisadora no Diário de Campo, respondeu-se em parte ao objetivo geral: *Investigar os graus de Bem-estar Institucional e a percepção das pessoas, em todas as instâncias que constituem o colégio marista do qual fazem parte, durante a implementação das Matrizes Curriculares Nacionais e o desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento estratégico em 2014*; e ao segundo objetivo específico: 2º) Verificar as percepções dos docentes, discentes, gestores e funcionários em relação a Instituição de Ensino da qual fazem parte.

As questões de respostas abertas, *corpus* qualitativo deste estudo, relacionadas ao tema central (Bem-estar), buscaram enriquecer os dados quantitativos de modo a dar subsídios para as discussões dos resultados encontrados, bem como compreender as percepções dos docentes, discentes, gestores e funcionários que fazem parte do contexto da Instituição de Ensino, em relação a esta instituição a qual fazem parte. Essa complementação, confere maior elo e veracidade aos resultados.

As análises das respostas às questões abertas do questionário BEI, a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2010), levaram em consideração cinco categorias definidas *a priori* (a partir das questões abertas do Questionário de em-estar Insttucional): 1) Definição de Bem-estar, 2) Aspectos que geram Bem-estar, 3) Ações para o Bem-estar, 4) Percepção das

relações na Instituição, 5) Promoção do Bem-estar; estas por sua vez constituídas por subcategorias que serão apresentadas nesta seção.

Foram analisados todos os questionários devolvidos à pesquisadora, ressaltando que a grande maioria dos participantes da pesquisa respondeu a todas as questões propostas nas duas aplicações do questionário. Ou seja, foram 205 questionários analisados para as questões que correspondem as categorias de números 1, 2, 3 e 4; e, 190 questionários que correspondem à categoria 5.

No intuito de elucidar cada categoria, foram transcritas algumas respostas dos participantes da pesquisa, com discursos semelhantes. Para tanto, a identificação das respostas citadas foi realizada do seguinte modo: as letras iniciais designam a função da pessoa na instituição de ensino, seguido do número de identificação do sujeito (número do questionário), e após o hífen está sinalizada com um algarismo o trecho correspondente à escrita (quando os dados enfatizados forem de um mesmo sujeito e questão). Por exemplo, “G18-2” seria um *gestor* identificado como número 18 (*dezoito*), segunda parte de sua escrita. Sendo assim, utilizamos “G” para gestor, “Do” para docente, “F” para funcionário e “Di” pra discente.

Para a discussão dos resultados, que aqui serão apresentados, optou-se por embasar teoricamente levando em conta o referencial marista de educação, por se tratar das opiniões e reflexões das pessoas em relação a instituição a qual pertencem, neste caso, um colégio marista da cidade de Porto Alegre.

A primeira categoria (1), denominada **Definição de Bem-estar**, refere-se ao entendimento que os participantes da pesquisa possuem em relação ao termo Bem-estar. A partir da primeira pergunta com resposta aberta do QBEI, estes foram convidados a relatar o que, para eles, significa a expressão *Bem-estar*.

A partir das respostas analisadas, foram definidas oito subcategorias de definição do termo, conforme apresentadas no Quadro 1, ordenadas de maneira decrescente de acordo com a frequência de respostas dos participantes da pesquisa. Ou seja, a primeira subcategoria refere-se as respostas com maior frequência, a segunda com menor frequência que a primeira, e assim sucessivamente, sendo a última subcategoria apresentada no Quadro referente a menor frequência de respostas.

Quadro 1 – Subcategorias das definições de Bem-estar

| Subcategorias | Falas dos sujeitos da pesquisa |
|----------------------|--|
| Sentir-se bem | F173: Sentir-se bem no ambiente em que vive e trabalha. Di3: Para mim, significa estar bem comigo mesmo e com os outros, prezando pela paz interior sem ferir a do próximo. |
| Inteireza | Do181: Equilíbrio nas dimensões da nossa existência. Do185: Estar bem física e emocionalmente. Di146: Bem estar para mim quer significar uma paz ou alívio com o mundo exterior e interior. |
| Qualidade de vida | Do184: Estar bem física e mentalmente. Di27: Bem-estar significa estar apto (saudável) para lutar por aquilo que você quer/acredita. Di150: Estar bem de saúde. |
| (Com)vivência | G167: É a sensação de estar de bem consigo, com as pessoas com quem convivemos diariamente e confiar em um ser superior (que não nos abandona). G168: Estar com quem amo. Di25: Estar satisfeito com as pessoas que me rodeiam e comigo mesmo. |
| Realização | Do189: Sentir-se realizado como pessoa dentro das escolhas feitas e assumidas ao longo da vida. Organização e gestão do tempo a fim de criar uma dinâmica saudável de vida. |
| Acolhimento | Di24: O acolhimento das pessoas que fazem parte da instituição de ensino. |
| Estado psicológico | Do180: Bem-estar é um estado psicológico. Todavia, pode receber permanentemente estímulo externo, da sociedade e de outras pessoas. |
| Produtividade | F175: Produtividade (aproveitar positivamente o tempo). |

Fonte: Dohms (2016).

Estas colocações nas falas vêm ao encontro dos autores que aprofundam nos temas abordados, como por exemplo:

G167: *“É a sensação de estar de bem consigo, com as pessoas com quem convivemos diariamente e confiar em um ser superior (que não nos abandona).”*

Do185: *“Estar bem física e emocionalmente.”*

F173: *“Sentir-se bem no ambiente em que vive e trabalha.”*

Di150: *“Estar bem de saúde.”*

Segundo Hué García (2008, p. 156), “a sensação de bem-estar é fruto de um equilíbrio entre as possibilidades e os desejos, entre as capacidades e as necessidades”.

Para Bisquerra (2010), conforme vamos experimentando emoções positivas, vamos igualmente percebendo o bem-estar. O autor ainda destaca que este constructo vem sendo estudado por diversas áreas, não devendo causar estranhamento se encontrarmos outras denominações, tais como bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico, qualidade de vida, satisfação com a vida, felicidade e outros, para designar o termo bem-estar.

Podemos constatar, a partir da escrita dos participantes, que a expressão *Bem-estar* remete a sentimentos positivos em relação a sua própria vida, ficando evidente nas três subcategorias com maior frequência de aparição nas respostas destes: 1.1) Sentir-se bem, que remete a sentir-se bem consigo mesmo e com os outros, sentir-se tranquilo e seguro em sua

vida e no trabalho; 1.2) Inteira, no sentido de manter o equilíbrio entre as dimensões constitutivas do Ser (física, mental, emocional, espiritual), sentimento de paz interior, equilíbrio interior e exterior, autoconhecimento; e, 1.3) Qualidade de vida, fazendo menção a um estado de saúde favorável (física e mentalmente), a prática de atividade física e possuir hábitos saudáveis.

Importante destacar que, estudando alguns materiais que tratam da Educação Marista (COTTA, 1996; UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010; IRMÃOS MARISTAS, 2015a; MARISTA, 2015) – com a finalidade de estabelecer relações, reflexões e considerações –, observamos que há algumas citações a respeito do bem-estar, mas estas não discorrem sobre o tema, apenas fazem menção, sendo que este na maioria das vezes está relacionado aos estudantes. Há alguns documentos que citam saúde e acolhimento, este último num sentido de bem-estar. No entanto há evidências desta preocupação, especialmente, nas cartas e escritos de São Marcelino Champagnat (fundador do Instituto Marista), que, em sua maioria, iniciava contando como estava a saúde dos Irmãos que estavam mais próximos e daqueles de que tinha notícias, assim como, expunha o desejo de que aquele(s) que recebia(m) a carta estivesse(m) bem. Também nas cartas destinadas a prefeitos, párocos, e pessoas as quais estava tratando sobre algum estabelecimento que atuavam/utilizavam, apareciam preocupações quanto a limpeza, as acomodações (camas boas para os Irmãos, por exemplo), roupas, comida e também em perpetuar as orações.

Outrora, Champagnat já recomendava uma Educação num sentido mais amplo (integral), como destaca Cotta (1996, p. 81), “de todo homem e do homem todo”. O autor lembra que ele era incisivo com os Irmãos da congregação quanto a educação do corpo, referindo-se a saúde, a força e o vigor, e a higiene. Uma educação por meio dos esportes e exercícios físicos: (p. 82) “realizar obra de boa educação é também lidar com o desenvolvimento físico da criança”.

Cita Cotta (1996, p. 82) que:

O educador, durante o tempo em que os alunos lhe são confiados, deve preservá-los de toda influência maléfica, para o físico e para o espiritual; leva-os a alcançar para seus membros a força e a energia de que são capazes. Para ele é atribuição moral de grave responsabilidade: para o educador, é dever ocupar-se desse aspecto da educação, dever que a consciência não lhe permite negligenciar... todo desleixo voluntário seria culpado.

Também, no Projeto Educativo do Brasil Marista (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p.73 e 74), há duas características transversais dos ofícios de estudantes, professores, gestores e colaboradores, no item designado a organização e dinâmica das escolas Maristas:

- educar com afeto, com disposição para ajudar os sujeitos da escola a se superar continuamente, favorecendo, dessa forma, a construção da autoestima, da autoimagem, da autoconfiança e do protagonismo;
- contribuir para a garantia e promoção dos direitos humanos e para a transformação social, participando de processos sociopoliticoculturais que promovam uma vida plena e a construção de uma sociedade justa e solidária.

E, nas atribuições incumbidas ao ofício de gestor, destacamos a de (p. 77) “gerenciar o clima organizacional da escola, solucionando conflitos e garantindo um ambiente institucional marcado pelo sentimento de pertença, pela corresponsabilidade e pelo espírito de família”.

Portanto, perceber e compreender que o bem-estar é de fundamental importância para a vida das pessoas, assim como, reconhecer os diversos fatores relacionados a este constructo, que também necessita ser preservado e estimulado, auxilia para que tenham uma vida plena e feliz. Isso desencadeia bons sentimentos e sensações, quando atrelado a uma cadeia de relações e interações, como é o caso das instituições de ensino, onde essas relações e interações são constantes e duradouras, e de fato concretizam seu compromisso com a Educação de qualidade.

Lembramos também, que na escala de Percepção do Suporte Educacional chamávamos atenção nas respostas dos participantes, que acreditam que a instituição se preocupa com o seu bem-estar, mas não se sentem valorizados por ela no que diz respeito a sua própria contribuição para este sentimento de bem-estar. Esse resultado alerta para a necessidade que as pessoas têm de se sentirem parte desses processos institucionais, contribuindo, sugerindo, talvez até sendo indagadas a respeito daquilo que lhes gera bem-estar. Ser coparticipante desses processos, especialmente no que se refere ao bem-estar institucional é fundamental para preservar não apenas os bons sentimentos, mas também para fortalecer o espírito de grupo, favorecendo o trabalho em equipe, tornando o ambiente mais leve, acolhedor e saudável.

A segunda categoria (2), nomeada **Aspectos que geram Bem-estar**, diz respeito aos apontamentos feitos pelos participantes da pesquisa, como sendo aqueles que consideram e/ou reconhecem como sendo geradores de bem-estar em sua Instituição de Ensino a qual fazem parte.

O Quadro 2 demonstra, em suas subcategorias, oito aspectos presentes nas respostas analisadas, como geradores de bem-estar neste colégio marista.

Quadro 2 – Subcategorias dos aspectos que geram Bem-estar

| Subcategorias | Falas dos sujeitos da pesquisa |
|----------------------|---|
| Espírito de Família | G172: Clima de família. Do203: Espírito de família. Di2: Sentimento de “lar”. |

| <i>continuação</i> | |
|------------------------|---|
| Relações interpessoais | F175: Convívio com colegas. Di9: Acredito que o mais importante são as relações interpessoais com colegas e professores. O que ocorre dentro da sala de aula é mais importante, afinal passamos a maior parte do tempo lá. Di146: Carinho dos funcionários e professores. |
| Estrutura física | Do204: Espaço confortável e limpo. F176: Espaço adequado para o trabalho e as exigências que surgem. Di1: Infraestrutura adequada na instituição de ensino, que garanta um melhor aprendizado pelos alunos. Di38: Ter um ambiente bom e confortável para o estudo. Di44: A horta. Di127: O ambiente limpo e claro. |
| Ensino de qualidade | Di28: Os professores passam segurança e conhecimento. Di149: Eu gosto quando temos aula de “polêmica” e falamos nossa opinião, gosto quando os professores passam filme pra gente. |
| Reconhecimento | G171: Reconhecimento do meu trabalho. Do177: Reconhecimento/ olhar sensível para o que sou como pessoa. Do178: Sentir-se importante para a instituição. Do205: Valorização dos professores e diminuir quantidade de trabalho fora do horário. F175: Reconhecimento do trabalho desenvolvido. |
| Gestão | Do186: A cooperação e auxílio da Coordenação Pedagógica. F174: Trabalho organizado, com clareza. |
| Trabalho em equipe | G167: Espaço para construir em equipe. Do196: Unidade de equipe, harmonia entre colegas. |
| Espiritualidade | Do180: O aspecto confessional-religioso. |

Fonte: Dohms (2016).

A subcategoria denominada *Espírito de Família*, apareceu na escrita da grande maioria dos participantes da pesquisa como a mais relevante para o seu bem-estar. Estes, consideram sua instituição de ensino como sua “segunda casa”, ou como ressaltou um dos discentes: *Sentimento de “lar”* (Di2). Agregado a este elemento, aparece na sequência, as *Relações Interpessoais*, que está intimamente relacionada ao Espírito de Família uma vez que, saudáveis e boas relações afloram este sentimento de lar, de espírito de família. Assim, um dos funcionários destaca o “*Convívio com colegas*” (F175) como positivo e gerador de bem-estar, dando a entender que, essas relações interpessoais, são de extrema importância, uma vez que proporcionam às pessoas envolvidas colocarem em prática suas aptidões de relacionar-se com suas próprias emoções e sentimentos, determinando sua maneira de agir, podendo vir a contribuir com um ambiente positivo de trabalho e de estudo.

Para esta discussão, vamos rememorar os princípios Maristas, que fazem parte da abordagem definida como Pedagogia Marista. Uma abordagem própria, que se traduz na forma de concretizar a identidade da Missão Institucional, uma pedagogia do amor, da dedicação, do respeito e das aplicações práticas cotidianas (COTTA, 1996; UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010).

Estes princípios vêm ao encontro dos resultados encontrados a partir da análise realizada, especialmente nesta categoria, que destaca os aspectos da Instituição de Ensino que geram bem-estar nas pessoas que dela pertencem.

A educação Marista possui um caráter próprio, que diferencia-se pelo *Espírito de Família*, que alude à convivência sugerindo uma relação fraternal entre a comunidade educativa, de modo a favorecer o desenvolvimento das pessoas e o estabelecimento de vínculos (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010).

Isso reforça o ideal traçado e vivenciado por São Marcelino Champagnat, fundador do Instituto Marista, que insistia sobre a importância do ambiente geral da escola para a formação dos estudantes ressaltando, segundo Cotta (1996, p. 61), que “O espírito da escola marista deve ser o espírito de família. Ora, numa boa família, numa família bem ordenada, dominam os sentimentos de respeito, de amor e de confiança recíproca”.

O *espírito de família* para os participantes designa a percepção de um clima familiar dentro da instituição, em que existe respeito, espaço para o diálogo, receptividade e acolhimento, união e harmonia. Já as *Relações Interpessoais*, refere-se as relações estabelecidas e a aproximação com as demais pessoas da instituição, bem como aos ambientes promotores destas relações, da convivência saudável.

Estas três subcategorias citadas com maior frequência na escrita dos participantes da pesquisa (espírito de família, relações interpessoais e estrutura física), revelam um sentimento de pertença em relação à instituição. Sentir-se em casa, com relações saudáveis e uma estrutura física adequada, possibilita a qualidade dos processos oferecidos e desenvolvidos pela instituição. Um ambiente escolar com uma estrutura física atrativa, limpa e organizada, viabiliza o interesse para o desenvolvimento de atividades físicas e cognitivas, possibilitando que as pessoas se sintam à vontade para relacionar-se umas com as outras, efetivando assim o espírito de família.

As escalas de Satisfação com a Vida e de Bem-estar Espiritual (do QBEI), demonstraram em seus resultados alguns desses elementos que geram bem-estar para os sujeitos participantes, que consideram boas suas condições de vida e, quando refletindo a respeito de suas experiências pessoais, sentem bondade e respeito para com os outros.

Oriunda das sugestões dos participantes do estudo, a respeito de como manter um clima de bem-estar na instituição de ensino a qual pertencem, a categoria **(3) Ações para o Bem-estar**, apresenta no Quadro3 suas subcategorias.

Quadro 3 – Subcategorias das ações para o Bem-estar

| Subcategorias | Falas dos sujeitos da pesquisa |
|------------------------|--|
| Abertura para dialogar | Do194: Aumentar e potencializar momentos de diálogo com colegas e gestores. F175: Melhorar a comunicação interna. Di43: Que os setores responsáveis pelos alunos (direção, coordenação, etc) passem a ouvi-los mais, respeitar suas ideias e aceitar as críticas. |
| Reconhecimento | Do177: Que a instituição não nos trate sempre como grupo, conseguindo ver as potencialidades e dificuldades individuais de cada um. Do193: Manutenção de um quadro de funcionários que preze pelos valores da instituição. Do195: Elogios e reconhecimento. F175: Valorização pessoal e salarial. Di3: Manter o respeito mútuo. Prezar pela aquisição de conhecimento. Entender as relações hierárquicas como algo fundamental para o ensino e não como abuso de poder por parte dos professores e outros funcionários. Di16: Manter os componentes curriculares sem fazer nenhuma alteração perante aos educadores. Di153: Promoveria mais oportunidades aos alunos que se esforçam mais, como saídas de estudos. |
| Relações Interpessoais | G172: Continuar investindo na união e sinergia do grupo de gestores. Mais momentos de confraternização e convivência. Do 178: Proporcionar mais momentos de convivência e encontro sem estar diretamente tratando de assuntos de trabalho. Di25: Mais integração entre alunos e coordenações. Di38: Penso que o respeito entre as pessoas é o mais importante, além de um ambiente acolhedor e bom para o estudo. |
| Diretrizes | Do192: Organização da gestão, possibilidades de estabilidade. Di56: Mais rigidez com normas de conduta ligadas ao respeito com o próximo e menos processos burocráticos no setor pedagógico. Di154: Controlar melhor os alunos, evitando conversas e estudantes mexerem em celulares/ouvindo músicas nas aulas. |
| Capacitação | G167: Investimentos (continuar) em formação pessoal/emocional. A coletividade é construída na individualidade. G169: Técnicas para lidar com a pressão e estresse. G170: Capacitar tecnicamente colaboradores. F176: Encontros para vivenciar a filosofia Marista, mesmo que em curto espaço de tempo (intervalos, almoços). |
| Aulas | Di97: Prezar pela qualidade do ensino e não pela carga-horária. Aprendizado não é definido pelo tempo mas pela qualidade. Di156: A sugestão que eu daria para manter um clima de bem estar na minha escola seria aulas mais criativas. |
| Infraestrutura | Do204: Um espaço acolhedor para os funcionários, com música, poltronas confortáveis (reclináveis) para descanso. Poderia ter uma vez na semana ginástica laboral. Di13: Desfazer o caráter de prisão que a escola passa. Di14: Uma instituição que preza tanto o meio ambiente não deveria eliminar cada vez mais as áreas verdes presentes na sua localidade. |
| Nenhuma | Do202: Continuar com os sorteios, lanches e “mimos nas datas festivas”. Di4: Não daria nenhuma sugestão, está bem como está, eu acho. |

Fonte: Dohms (2016).

Como apresentado no Quadro 3, os participantes consideraram, com maior frequência, como ações relevantes para o bem-estar, a Abertura para dialogar, em que um dos aspectos sugeridos seria “*Melhorar a comunicação interna*” (F175), mencionando que é necessário que haja maiores esclarecimentos em relação aos processos e/ou diretrizes da instituição, favorecendo até mesmo uma unidade de ação. Outro apontamento dos participantes foi em

relação ao Reconhecimento, no sentido de que deveria haver a “*Manutenção de um quadro de funcionários que preze pelos valores da instituição*” (Do193), este aspecto também foi apontado pelos discentes, que sentem as constantes trocas de profissionais, o que dificulta a formação de uma equipe de trabalho coesa e estável. Esta “manutenção” do quadro de funcionários faz alusão ao reconhecimento profissional, também estaria ligado ao sentimento de pertencimento, já tratado em outras categorias, um profissional que se identifique com a filosofia Marista e que através de suas ações demonstre, ao menos, certa identificação ou afinidade com esta.

Mosquera e Stobäus (2006b, p. 84) alertam que todo o ser humano necessita de valorização positiva, a mais real possível, pois é pela interiorização das experiências de valorização dos outros para ele que serão efetivadas as aprendizagens, de qualquer ordem.

O reconhecimento, citado pelos participantes, demonstra uma necessidade de serem reconhecidos, seja através de elogios ou avaliação de suas ações na instituição, bem como, em suas respostas, indicam a importância de avaliações constantes, como os *feedbacks*, que deveriam ser realizados sistematicamente, dando retorno e maior segurança em relação ao trabalho desenvolvido.

Também foi sugerido, continuar investindo nas relações interpessoais, como expresso na fala de um dos gestores: “*Continuar investindo na união e sinergia do grupo de gestores. Mais momentos de confraternização e convivência*” (G172). Este aspecto aparece na fala de muitos participantes como relevante para manter o bem-estar, no entanto ressaltam a importância de continuar este investimento, o que demonstra que reconhecem este como já existente e primordial para os processos saudáveis da instituição de ensino.

A *Presença*, um outro diferencial da educação marista, que assim como a entrega, são os elementos centrais desta pedagogia, envolvendo a comunidade educativa num movimento de confiança e partilha, na prática de escuta e diálogo, uma vez que extrapola o *espaçotempo* escolar, exigindo novas posturas frente a contemporaneidade, bem como uma atuação incentivadora e coerente entre discurso e ação, sendo as relações baseadas no afeto [grifo nosso] (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010). A expressão *espaçotempo*, utilizada no Projeto Educativo para caracterizar a escola Marista, é definida como (p. 26) “um *continuum* que se refere ao espaço e ao tempo de modo inter-relacionado”.

Este diferencial, que preza pela prática da escuta e do diálogo, converge com a sugestão dos participantes da pesquisa que apontam a abertura para o diálogo como fundamental para o seu bem-estar. Sugere acolher e compreender as falas daqueles que fazem

parte da instituição nas suas diferentes esferas e relações, em que as pessoas sejam mais acessíveis, tenham maior receptividade e respeito, bem como maior flexibilidade, e neste contexto que a equipe gestora seja mais próxima dos funcionários.

As três subcategorias aqui apresentadas, são oriundas da maioria das respostas dos pesquisados: Abertura para dialogar, Reconhecimento e Relações interpessoais. Estas estão presentes nos diferenciais da Educação Marista, explícita ou implicitamente, e por sua vez efetivam os processos de ensino e aprendizagem garantindo a mútua identificação entre as pessoas e destas com a filosofia da instituição.

Nomeada **(4) Percepção das relações na Instituição**, esta categoria refere-se a forma como os participantes da pesquisa se sentem em relação as demais pessoas que fazem parte da sua instituição de ensino. A partir da percepção dos participantes do estudo sobre as relações estabelecidas na Instituição de Ensino, fica evidente a menção de aspectos Positivos e Negativos, na escrita dos pesquisados conforme apresenta o Quadro 4.

Quadro 4 – Subcategorias da percepção das relações na Instituição

| Subcategorias | Falas dos sujeitos da pesquisa |
|----------------------|--|
| Positivas | G172: Me sinto feliz com a nova direção, o que não sentia antes, na direção antiga. Sinto abertura para o diálogo, respeito, carinho, reconhecimento e valorização. Do195: Percebo total abertura e clareza nas relações entre colegas e superiores, com acolhimento e iniciativa realmente ativas de acolhida e bem-estar. Do202: O constante monitoramento das notas, retorno positivo das dificuldades vencidas. Sugestões e ideias para aprimorar a prática. F174: Local de trabalho com colegas agradáveis e sempre dispostos a auxiliar, onde o diálogo ocorre nos diversos momentos agregando e compartilhando valores. Di1: O sentimento de acolhimento é bem presente na escola, visto que esta tende a promover o respeito, a educação e a confraternização entre todos. |
| Negativas | Do186: Não adianta a coordenação trabalhar em prol da união do grupo se há colegas estimulando a desunião, manipulando até os alunos. Do179: Percebo uma exigência crescente em relação a produção dos professores, assim como na excelência destes instrumentos, porém em contrapartida, há diminuição de tempo para estas produções no horário escolar. Inclusive até mesmo momentos de “descanso” do professor sendo usado como parte do horário de trabalho (ex. correção de provas e avisos durante o recreio). Isso certamente torna o ambiente escolar insalubre. Do198: Nem sempre acolhimento por parte dos colegas, possivelmente por um sentimento de competição no meio docente. Do203: Sinto que convivo bem, mas não me sinto à vontade para fazer críticas e/ou colocações, só elogios. F176: Em relação as pessoas, sinto que ainda temos um sentimento de “não pertença”, não se sentir pertencente ao grupo. Di44: Antigamente o colégio era um ambiente mais familiar, o que tornava as relações mais fáceis e hoje eu me sinto pouco menos reconhecida como aluna, pois as pessoas não se esforçam para manter uma relação boa. O diálogo é feito, mas não é interpretado pelos superiores e por muitos professores inclusive. Di64: Menos tempo de aula, não temos muito tempo para nós mesmos. Di152: As vezes eu sinto como se eu não fizesse muita questão de estar com alguns colegas, talvez porque faltasse respeito entre alguns. Isso me “impede” de conhecê-los mais. |

Fonte: Dohms (2016).

Algumas pessoas ressaltam como aspectos Positivos o respeito, acolhimento, ambiente familiar, diálogo, professores, as boas relações interpessoais, abertura para atuação profissional, sendo estes considerados apontamentos presentes no dia-a-dia da instituição de ensino, como por exemplo: *“Me sinto feliz com a nova direção, o que não sentia antes, na direção antiga. Sinto abertura para o diálogo, respeito, carinho, reconhecimento e valorização.”* (G172); *“O sentimento de acolhimento é bem presente na escola, visto que esta tende a promover o respeito, a educação e a confraternização entre todos.”* (Di1).

Os relatos dos participantes revelam um sentimento de acolhida e segurança em relação as pessoas que fazem parte da instituição, uma vez que eles apontam que existe uma clareza nos processos e um auxílio constante, o que denota saudáveis relações.

Na escala FOCUS (dimensão Apoio) do QBEI, a maior frequência de respostas indica, positivamente, a existência de apoio aos colegas e de um ambiente agradável para o trabalho e o estudo.

No entanto, um grupo significativo de pessoas, descreveu aspectos que consideram Negativos, de acordo com alguns dos relatos: *“Nem sempre acolhimento por parte dos colegas, possivelmente por um sentimento de competição no meio docente.”* (Do198); *“Sinto que convivo bem, mas não me sinto à vontade para fazer críticas e/ou colocações, só elogios.”* (Do203); *“Em relação as pessoas, sinto que ainda temos um sentimento de “não pertença”, não se sentir pertencente ao grupo.”* (F176); *“Antigamente o colégio era um ambiente mais familiar, o que tornava as relações mais fáceis e hoje eu me sinto pouco menos reconhecida como aluna, pois as pessoas não se esforçam para manter uma relação boa. O diálogo é feito, mas não é interpretado pelos superiores e por muitos professores inclusive.”* (Di44).

Podemos perceber, a partir da escrita dos participantes, que aos aspectos negativos são feitas algumas colocações idênticas as positivas, porém, obviamente, num caráter contrário. Aparecem aqui, aspectos ligados a falta de acolhimento, respeito e de diálogo entre as pessoas; o individualismo e a impessoalidade; a desorganização, sendo esta muitas vezes atrelada a uma falta de clareza nas ações e acontecimentos que ocorrem na instituição; também a falta de profissionalismo e problemas de relacionamento.

“A Simplicidade permeia ações a partir do diálogo e de relações abertas, fraternas e coerentes com os valores maristas, de forma a fortalecer a solidariedade, a confiança e, conseqüentemente, a proximidade entre toda a comunidade educativa” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 44). Juntamente com a humildade e a modéstia, estas virtudes que são representadas por três violetas, caracterizam o espírito Marista.

Este princípio marista – simplicidade –, nos remete às falas dos participantes da pesquisa, que percebem fragilidades nas relações estabelecidas dentro da instituição de ensino a qual pertencem, uma vez que este princípio reforça a importância, justamente do diálogo e das relações a fim de gerar a aproximação entre as pessoas.

Mesmo que alguns apontamentos pareçam estar se contradizendo, pois aparecem ora como positivo e ora como negativo, indicam que algo não está totalmente de acordo, alinhado, em harmonia, uma vez que a maioria indicou aspectos negativos. Estes elementos, justamente por estarem presentes nestas duas esferas, devem ser considerados para tornar estas relações efetivamente mais positivas, de modo a beneficiar os processos e as interações entre todos, pois necessitam de um olhar mais atento, necessitam de esclarecimento para que haja o consentimento de todos.

Segundo Asensio (2006, p. 156), as relações no trabalho estão “intimamente conectadas com os componentes emocionais das expectativas nas ações que buscam metas, dentro do trabalho na cultura, estão os processos cognitivos de busca de causas (atribuição), os quais se ativam em situações em si mesmas pouco transparentes, especialmente naquelas em que o êxito ou o fracasso leva à implicação pessoal, mobiliza a autoestima, o estrato emocional e as motivações”.

Conscientes de que uma instituição é formada por diferentes pessoas, cada uma como um ser único e múltiplo, no sentido de possuir suas características próprias de personalidade e suas individualidades, bem como por suas vivências, aspirações e interações com outros no mundo, é necessário, e até mesmo emergente, ficar atento aos diferentes olhares e posicionamentos para formar uma cultura organizacional saudável, com vistas no bem-estar institucional.

O próprio Projeto Educativo do Brasil Marista, considera que os sujeitos da educação e da escola trazem consigo “suas histórias, concepções, ideias, valores e significados construídos em amplos e diferentes universos socioculturais”, um sujeito “em relação com o mundo e com Deus, capazes de se constituir e de constituir o mundo, sujeitos do fazer-pensar da educação” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 55- 56), reconhecendo a pluralidade de identidades.

Talvez este grupo pesquisado tivesse suas próprias impressões e expectativas em relação a instituição, mas com o passar do tempo encontrou algumas dificuldades e necessidades frente aos encaminhamentos, processos e diretrizes constituintes da instituição. Mesmo que estes documentos existam de fato, sejam em forma de guias, manuais, diretrizes,

etc., é essencial e oportuno que estes sejam, efetivamente, utilizados, consultados, mencionados, e até mesmo esclarecidos.

Como explicitado nos relatos, também é uma reclamação tanto de docentes quanto dos discentes o tempo dedicado as tarefas escolares. Os docentes consideram despendem muito tempo as tarefas de elaboração, correção, confecção de materiais; e, os discentes acreditam que ficam muitas horas na escola, com uma larga carga-horária de estudo (aulas em dois turnos, seis períodos no turno da manhã) e em casa resolvendo as tarefas escolares (temas, trabalhos, etc.).

Soratto e Pinto (1999) nomeiam de aumento da carga mental, pois quanto maior o número de horas trabalhadas, maior o sofrimento dos trabalhadores.

Essa citação das autoras, apesar de fazer referência aos educadores, pode-se fazer a adaptação para todo o público aqui pesquisado. Qualquer ser humano que exija e se dedique longas horas a atividades cognitivas (seja estudo, leitura, planejamentos, etc.) chega a uma exaustão que pode acarretar até mesmo sintomas físicos e psicológicos, como por exemplo, dores de cabeça e estresse.

Outra necessidade é demonstrar altos índices de desempenho e/ou eficácia, ao que nos alerta Jesus (2007), em que a não garantia de permanência no trabalho, considerando que há um alto nível de desemprego, e muitos empregadores em potencial tiram proveito desta situação, leva muitas pessoas à necessidade de se esconder atrás de uma “máscara de eficácia” mostrando-se bastante competentes e eficazes, sob pena de terem o seu emprego posto em risco.

Os estudantes sofrem essa pressão quando necessitam fazer provas de avaliação de larga escala, como as provas seletivas.

Para Menezes e Gazzotti (2006, p. 372-3),:

Por mais que se queira negar, um professor é mesmo um professor vinte e quatro horas por dia. Ele está em constante estado de atenção e vigilância; nunca consegue relaxar completamente. Tanto é assim, que nenhum letreiro com erro de ortografia passa-lhe despercebido, nenhum deslize de concordância deixa de “doer” em seus ouvidos. Toda e qualquer notícia de jornal e televisão é sempre recebida com vistas a fins didáticos. O professor simplesmente não é capaz de “desligar” por completo. Até nas férias é bem capaz de deliciar-se com um livro de literatura brasileira ou juntar conchinhas na praia visando um trabalho de colagem com seus alunos. Está sempre ligado na tomada e de preferência em 220 watts. Se ele não demonstra essa agitação fisicamente, tente penetrar em seu pensamento que você a verá.

Este estado de atenção e vigilância mencionados anteriormente, e que geram certa agitação, podem estar relacionados as exigências do mercado de trabalho, que requer uma eficácia, competência, proatividade e inovação, além de outros quesitos, tornando as pessoas cada vez mais preocupadas em dar conta de tantas demandas e cobranças. Com essas

necessidades impostas, geram um estado de competição entre os docentes, o que foi mencionado pelos participantes como outro ponto negativo das relações na instituição.

Essa competição geralmente ‘acessa’ pelas vaidades individuais, seus desejos e aspirações. Cada pessoa quer conquistar seu espaço e para isso quer mostrar o quanto é merecedora deste, porém os docentes mencionam que estas não colaboram para o bem-estar do grupo e sim em prol de seus interesses individuais.

Tanto os docentes, quanto os discentes e funcionários citam que não se sentem pertencentes ao grupo, mesmo que relatem terem boas relações com as pessoas da instituição, efetivamente não possuem este sentimento de pertença.

Se observarmos atentamente, veremos que estes apontamentos negativos, feitos pelos participantes da pesquisa, podem ser fontes desencadeadoras um dos outros, isto é, uma determinada situação ou acontecimento/atitude podem estar dando origem a outras situações que geram sentimentos negativos em relação a estes.

Para a União Marista do Brasil (2010, p. 35),:

Importa lembrar que há um sonho ainda em construção: o sonho de Champagnat de educar amorosamente as crianças, adolescentes, jovens e adultos de todas as culturas, raças, gêneros e etnias e dizer-lhes do amor de Jesus por eles. A construção desse sonho exige o compartilhamento de utopias e desejos, abertura de coração e flexibilidade de pensamento dos homens e das mulheres maristas, hoje responsáveis pela missão do Instituto. Exige também que cada um desses homens e mulheres reconheça o desafio de se assumir como sujeito da missão e de se responsabilizar por ela, a partir de suas próprias vocações e de seu papel e modo de pertença ao Instituto.

Nesta categoria, vale destacar que a equipe gestora que respondeu ao QBEI ressaltou apenas aspectos positivos das relações na Instituição, citando o diálogo e o clima organizacional sadio.

E, a categoria (5), denominada **Promoção do Bem-estar**, traz os apontamentos feitos pelos participantes da pesquisa a fim de promover o bem-estar em sua Instituição de Ensino. O Quadro 5 apresenta as subcategorias a partir das ações que estes julgam necessárias e benéficas para promover e/ou manter o bem-estar daqueles que pertencem a instituição de ensino.

Quadro 5 – Subcategorias da promoção do Bem-estar

| Subcategorias | Falas dos sujeitos da pesquisa |
|---------------|---|
| Afazeres | G170: Ter objetivos/metastabelecidos com clareza e foco profissional. G172: Feedbacks. Do179-1: Acho que há uma cobrança e pressão a respeito do papel do educador, porém pouco retorno do quão excelente é o nosso trabalho. Do185: Mais feedbacks sobre desempenho/ dedicação exclusiva dos professores. Do202: Eliminar reuniões do final do 3º tri. |

| <i>Continuação</i> | |
|----------------------------|---|
| | <p>F176-1: Acredito que acompanhar o professor, o funcionário com devolutivas do seu desempenho no trabalho, e tranquiliza-lo para que o ambiente na instituição fique em harmonia e que o bem-estar predomine, e na certeza de que o nosso papel esteja sendo cumprido adequadamente.</p> <p>Di68: Elogiar os que merecem e ajudar os que precisam.</p> <p>Di90: Valorização de cada estudante, a vontade de se aprender e ajudar o próximo nos espaços da escola.</p> |
| Aperfeiçoamento/atitudes | <p>G220: Formações que trabalhem, desenvolvam a autoestima, o carisma da instituição.</p> <p>Do178: Encontros de formação entre os diferentes níveis de ensino: Ed. Infantil – EF I – EF II e EM.</p> <p>Do191: Palestras com pensadores de renome.</p> <p>Do200: Atividades em grupo, como saídas, passeios, divertimento, com mais frequência.</p> <p>Do215: Ginástica laboral para professores.</p> <p>F175: Momentos de formação na sua área de atuação.</p> <p>F176-2: Mediante estas devolutivas sim, iniciativas de formações.</p> <p>Di38: Acredito que deveriam ter mais iniciativas para unir os alunos e professores, além de ser oferecido mais ensinamentos (palestras, cursos) que ajudariam no nosso futuro.</p> <p>Di111: Mais palestras, orientação vocacional, pesquisas anuais de opinião como esse questionário para avaliar a conduta do colégio e outros setores.</p> <p>Di 135: Maior investimento nas equipes esportivas e em maneiras diferentes de ensinar.</p> |
| Valorização/reconhecimento | <p>Do179-2: A mim, parece ficar em segundo plano a consciência da importância do educador se sentir valorizado no seu espaço de trabalho. Penso que muito importante é a valorização do profissional dentro da instituição, desde o salário até a maneira como se é ouvido dentro da mesma (seus desejos, aspirações, necessidades, desconfortos, desgostos, ...).</p> <p>Do195: Valorização pessoal, profissional e financeira.</p> <p>Do198: Valorização pelo ser humano antes da valorização pelo profissional. Proporcionar ao profissional mais tempo para que possa usufruir de outros bens (espirituais, com a natureza, convívio familiar, lazer), visto que há uma grande entrega do profissional da educação.</p> <p>Do204: Para manter o bem-estar em nossa instituição acredito que sempre devemos acreditar e valorizar o profissional que dela faz parte estimulando-o, de forma positiva para o seu crescimento em todos os aspectos, seja profissional ou espiritual. Reforçar a todo momento o seu potencial como ser humano, resgatando suas experiências e vivências para desta forma poder compartilhar com o grupo.</p> <p>Di34: Acredito que a escola precisa mais estabilidade com relação a troca de profissionais, que interfere muito no aprendizado.</p> |
| Espírito de grupo | <p>Do177: Harmonia entre as pessoas visando o bem-estar coletivo e não a individualidade.</p> <p>Do192: Acredito que todas as ações promovidas visam o bem-estar, por vezes sinto resistência por parte dos colegas que se interessam em criticar sem apresentar soluções.</p> <p>Do211: Todos visam o bem-estar, mas percebo colegas apenas criticando sem apresentar soluções.</p> <p>Di30: Maior aproximação dos funcionários com os alunos.</p> <p>Di87: O respeito, base fundamental de qualquer relacionamento.</p> <p>Di127: O incentivo do respeito e compreensão entre os alunos/ professores/ funcionários.</p> <p>Di 109: Mais união uns com os outros.</p> |
| Comunicação | <p>Do213: Os setores poderiam ouvir mais os funcionários e não esperar que os funcionários os procurem.</p> <p>F219: Melhorar a comunicação interna através de ferramentas eletrônicas (e-mail - sms).</p> |

Conforme o Quadro 5, é possível observar que a maioria das respostas destacadas são de docentes e discentes, que representam quase que a totalidade do grupo, que realizou apontamentos para promover o Bem-estar na Instituição. Destacando que do grupo de docentes, apenas um se manifestou satisfeito em relação as ações com vistas no Bem-estar na Instituição, não realizando demais comentários, os demais responderam apontando propostas.

As três subcategorias mais citadas na escrita dos participantes da pesquisa dizem respeito, respectivamente, aos aspectos relacionados aos Afazeres, a Aperfeiçoamento/atividades e a Valorização/ reconhecimento.

Os Afazeres estão intimamente ligados aos processos desempenhados pelas pessoas na instituição e seu ponto de vista em relação a estes, sendo destacado na fala dos participantes a necessidade de retorno sobre estes afazeres. Assim, expressam eles: “*Feedbacks*” (G172); “*Acho que há uma cobrança e pressão a respeito do papel do educador, porém pouco retorno do quão excelente é o nosso trabalho. [...]*” (Do179-1); “*Acredito que acompanhar o professor, o funcionário com devolutivas do seu desempenho no trabalho, e tranquiliza-lo para que o ambiente na instituição fique em harmonia e que o bem-estar predomine, e na certeza de que o nosso papel esteja sendo cumprido adequadamente.*” (F176-1); e, “*Elogiar os que merecem e ajudar os que precisam.*” (Di68).

O *Amor ao trabalho* também é um princípio da Pedagogia Marista, e tem como alicerce o exemplo de São Marcelino Champagnat, que com sua tenacidade e dedicação empreendeu muitos projetos, e considerava a dedicação ao trabalho um elemento imprescindível à formação humana. “Esse empenho favorece o fortalecimento do caráter, da moral e de valores fundamentais da vida, devendo ser cultivado por toda a comunidade educativa” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 45).

Segundo Ashford e Cummings (1983, p. 372), o *feedback* seria a “informação disponível no contexto de trabalho dos indivíduos, que indica o grau em que eles estão a atingir os objetivos”.

Locke (1987), a partir da teoria da definição de objetivos, considerando esta como a técnica motivacional mais simples e eficaz de todas as existentes, menciona a possibilidade dos demais mecanismos que influenciam a motivação no trabalho serem mediados pela existência de objetivos, sendo esta a maneira mais indicada para motivar as pessoas (neste caso o autor faz alusão aos trabalhadores). O princípio básico desta teoria, assegura que os objetivos funcionam como reguladores instantâneos da ação humana, o que por sua vez acaba por guiar os comportamentos individuais de encontro aos objetivos da instituição (considerando que o autor relaciona esta teoria com a motivação e desempenho no trabalho),

que por sua vez presume melhorias no nível de desempenho individual de cada pessoa e dos resultados globais da instituição.

Sendo o *feedback* uma condição imprescindível na relação objetivos e desempenho, e a partir do que os participantes da pesquisa sinalizaram em relação a sua dedicação à instituição de ensino, fica evidente a necessidade de que haja aconselhamentos e *feedbacks* do desempenho com maior frequência. Estes momentos de retorno podem vir a tornar o clima de trabalho mais leve, uma vez que estes estarão cientes da forma como a instituição, representada por seus gestores, percebe o trabalho desenvolvido e o que realmente esperam destes afazeres que cada função desenvolve, para que os processos da instituição sejam mais positivos e prósperos. Todas as pessoas consideram que se dedicam e empenham-se ao máximo pela instituição de ensino (possuem amor ao seu trabalho) e, de alguma forma, anseiam por uma avaliação, um ponto de vista e/ou críticas construtivas, não importando a forma como este é expressado, manifestado, demonstrado, desde que seja significativo e adequado, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional.

Lembrando que a dimensão Objetivos da escala FOCUS do QBEI, apresentou que os participantes reconhecem que o seu desempenho individual é avaliado, mas que não existem critérios objetivos para medir o desempenho de cada um.

A partir das reflexões que deram origem a subcategoria *Afazeres*, percebemos que seguia na escrita dos participantes a sugestão de que houvessem mais *Aperfeiçoamento /atividades e/ou Valorização/ reconhecimento*.

Na subcategoria *Aperfeiçoamento/atividades*, os participantes mencionam as formações de cunho ético-moral, por áreas de atuação, que promovam a autoestima, que tratem do carisma da instituição, palestras vocacionais, etc. Assim como propõem que haja mais momentos de confraternização, ginástica laboral e investimento em equipes desportivas.

G220: *“Formações que trabalhem, desenvolvam a autoestima, o carisma da instituição.”*

Do178: *“Encontros de formação entre os diferentes níveis de ensino: Ed. Infantil – EF I – EF II e EM.”*

F175: *“Momentos de formação na sua área de atuação.”*

Di111: *“Mais palestras, orientação vocacional, pesquisas anuais de opinião como esse questionário para avaliar a conduta do colégio e outros setores.”*

Para Imbernón (2010) uma formação, seja em forma de curso ou palestra (por exemplo), centrada na escola deve ter suas estratégias elaboradas conjuntamente pelos formadores e por aqueles que participarão de tal aperfeiçoamento, de modo que respondam às

necessidades definidas pela instituição de ensino e que venham a contribuir para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Ressalta esta formação como fomento do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, tornando o trabalho um mote para que haja a transformação da prática, que vai além de atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas, prevê uma prática fundamentada na teoria e reflexão desta.

Imbernón (2000) ainda destacava que, a aquisição de conhecimentos está intimamente ligada à prática profissional e muitas vezes condicionada à instituição educacional em que esta é efetuada. Ou seja, as formações propostas pelas instituições de ensino, geralmente, vão de encontro ao que estas esperam de seus profissionais e estudantes, indo de encontro aos objetivos e metas prioritários da instituição.

Nas falas que destacamos, por estar presente com muita frequência na escrita dos participantes, verificamos que emerge uma demanda por aperfeiçoamento tanto profissional, quanto num sentido de orientação e/ou de aquisição de novos conhecimentos. Todos os participantes citam, como sugestão para manter o seu bem-estar, estes momentos de aperfeiçoamento, preocupados com seu fazer na instituição e com seu crescimento pessoal. Refletir sobre suas vidas e ter a possibilidade de aprimoramento e vivências diferenciadas contribui em muito para que as pessoas, que trabalham ou estudam na instituição, se sintam ainda mais pertencentes e também valorizadas.

A partir dos registros do Diário de Campo, verificamos que, durante o ano letivo em que a pesquisa foi realizada, houve “Encontros de Formação” (assim denominados e previstos em calendário escolar) com profissionais especializados que trataram de temas como Direitos Humanos e Inteligência Emocional; algumas reuniões pedagógicas priorizando o caráter formativo e tratando de temas e/ou demandas que emergiam da rotina escolar e processos de ensino e de aprendizagem, bem como reuniões que também promoveram o estudo coletivo das novas Matrizes Curriculares que estavam sendo implementadas, algumas delas contando com o apoio e orientação da equipe da Comissão de Educação da Rede Marista.

Aos discentes foram oferecidos encontros de formação, que ocorreram duas vezes por turma durante o ano letivo, ministrados pela equipe de Pastoral Escolar; atividades lúdicas (nos intervalos ou no turno inverso as aulas) e esportivas (algumas também oferecidas pela rede de escolas) contando muitas vezes com o apoio do Grêmio Estudantil.

No entanto, e apesar de serem oferecidos estes encontros de formação, nenhum dos participantes fez menção a esta iniciativa da instituição, nem mesmo destacando a importância de continuar havendo estas ações oferecidas, mas apenas relatam a necessidade de haver

formações. Parece redundante, uma vez que foram promovidos estes momentos, porém sugere que os participantes vislumbram formações que venham ao encontro de suas próprias demandas enquanto pertencentes a instituição de ensino. Mais uma vez destacamos a importância de que estas ações sejam construídas coletivamente, que os objetivos, estratégias e/ou necessidades do grupo sejam levadas em consideração, alinhando o aperfeiçoamento oferecido com as expectativas daqueles que estarão participando.

Ressaltamos que não utilizamos o termo formação para definir esta subcategoria, pois, conforme abordamos no subcapítulo intitulado “Formação (*Bildung*): subsídios para o bem-estar docente”, o termo formação ultrapassa a definição usualmente utilizada como instrução, treinamento, orientação ou, até mesmo, ensinamento, como os participantes aqui se referem.

Já a categoria Valorização/reconhecimento, traz algumas demandas, como nas escritas que seguem:

Do179-2: *“A mim, parece ficar em segundo plano a consciência da importância do educador se sentir valorizado no seu espaço de trabalho. Penso que muito importante é a valorização do profissional dentro da instituição, desde o salário até a maneira como se é ouvido dentro da mesma (seus desejos, aspirações, necessidades, desconfortos, desgostos, ...).”*

Do198: *“Valorização pelo ser humano antes da valorização pelo profissional. Proporcionar ao profissional mais tempo para que possa usufruir de outros bens (espirituais, com a natureza, convívio familiar, lazer), visto que há uma grande entrega do profissional da educação.”*

Do204: *“Para manter o bem-estar em nossa instituição acredito que sempre devemos acreditar e valorizar o profissional que dela faz parte estimulando-o, de forma positiva para o seu crescimento em todos os aspectos, seja profissional ou espiritual. Reforçar a todo momento o seu potencial como ser humano, resgatando suas experiências e vivências para desta forma poder compartilhar com o grupo.”*

Di34: *“Acredito que a escola precisa mais estabilidade com relação a troca de profissionais, que interfere muito no aprendizado.”*

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.

Para Soratto e Olivier-Heckler (1999, p. 95),:

Mas não é só de salário que vive o trabalho e o trabalhador. Este último inclui entre os quesitos desejáveis numa empresa as possibilidades de progressão na carreira, o que significa o reconhecimento social e financeiro do esforço deste trabalhador na busca de crescimento profissional.

Para Jesus (1998, p. 35), se considerarmos que a remuneração é um aspecto destacado na maioria das pesquisas realizadas sobre a motivação dos professores, convém analisá-lo com maior profundidade.

Também Locke (1987), considerando a teoria da definição de objetivos, já mencionava que, a existência de recompensas (monetárias, por exemplo), tende a aumentar a propensão para o dispêndio de maior esforço para alcançar os objetivos.

Dentre as reflexões expressas pelo grupo de docentes (a partir dos registros do Diário de Campo) ficou explícita a necessidade de valorização salarial. Estes justificam que muito se dedicam à instituição de ensino, trabalhando além da carga horária contratada, pois muitos planejamentos e organizações são realizadas além deste período que estão no colégio. De fato, a profissão docente é uma das mais desvalorizadas, e isso repercute na baixa adesão pelos cursos de licenciatura em nível de graduação. Mesmo quando as pessoas se sentem vocacionadas ou inclinadas a seguir uma área da docência, logo optam por seguir outras profissões ou são incentivados (a família possui uma grande influência) a buscarem outras opções de cursos. Os docentes, em suas escritas, de certa forma, reivindicam um reconhecimento profissional com salários condizentes ao trabalho e esforço despendidos as atividades por eles desenvolvidas.

Os discentes, com grande frequência, citam que não deve haver muitas trocas de docentes, uma vez que estes devem ser valorizados e mantidos na instituição por mais tempo. As manifestações dos discentes vem ao encontro a valorização e reconhecimento almejados pelos docentes do estudo, uma vez que esses também sentem as mudanças que ocorrem anualmente e se sentem, algumas vezes, lesados por tais mudanças.

Além disso, também aparece na escrita dos docentes a sugestão para que haja uma valorização pessoal antes da profissional, pois sentem-se muito pressionados frente aos resultados e demandas da instituição, sendo que essas cobranças parecem, na opinião deles, ultrapassar os limites da instituição e parecem sempre estar correndo atrás de resultados e materiais a serem preenchidos, ao invés de se preocuparem e focarem nos principais motivos da instituição: os processos de ensino e de aprendizagem.

De modo geral, os participantes da pesquisa mencionam que deve-se manter o clima familiar, o respeito e a compreensão; e para promover o bem-estar necessita de mais diálogo (saber ouvir, melhorar a comunicação interna), que as pessoas possam se conhecer melhor, que tenham mais tempo para si mesmos, evitar trocas de professores, investir em cursos/palestras e nos esportes.

Nos registros feitos no Diário de Campo observou-se uma gama de atividades realizadas por iniciativa da instituição de ensino participante da pesquisa, com vistas na valorização dos profissionais. Entre elas, direcionada aos docentes, gestores e funcionários, sorteios mensais de ingressos de cinema e teatro, vale-livro, sendo este momento realizado no horário do intervalo e sempre acrescido de um lanche bem diversificado e farto. Também, no último dia útil de cada mês é organizada uma comemoração para os aniversariantes do mês (na hora do intervalo), momento este em que são entregues algumas lembrancinhas aos aniversariantes, todos cantam o tradicional “Parabéns” e compartilham de um lanche oferecido pela instituição.

Como vimos há iniciativas que partem da própria instituição, no intuito de promover momentos de bem-estar e partilha entre as pessoas. Apesar disso, nos registros dos participantes aparece uma necessidade de reflexão sobre seus afazeres na instituição (trabalho, estudo, metas, objetivos mais claros, feedbacks, etc.), necessidade de formações que venham ao encontro das demandas daqueles que constituem a instituição de ensino e valorização e reconhecimento destes.

Nas cinco categorias aqui apresentadas também observamos algumas similaridades, isto é, alguns aspectos que os participantes da pesquisa relatam e que aparecem em mais de uma categoria, o que por sua vez acaba por confirmar a veracidade das informações apresentadas nas escritas. Destacamos, brevemente, os apontamentos ligados a valorização e reconhecimento, mencionados nas categorias de números 3 e 5; o espírito de família, convivência e relações interpessoais que aparecem nas categorias 2, 3, 4 e 5; espírito de grupo, trabalho em equipe, mencionados nas categorias 2 e 5; e, aspectos relacionados a capacitação, aperfeiçoamento e formação, mencionados nas categorias 3 e 5.

Os dados até aqui apresentados nos suscitam muitas estratégias e ações que venham a colaborar para tornar possível um ambiente e pessoas com elevados graus de bem-estar institucional, pois uma pesquisa não se faz apenas pela recolha e análise de seus dados. Mas, deve estar preocupada com a utilização responsável destes dados, bem como com as contribuições e sugestões originadas a partir do estudo, para a realidade estudada e quiçá para dar início a novas pesquisas. Na seção 5.2 e aqui na 5.3 foram tratados dos dados referentes ao QBEI, e na seção seguinte, tentamos trazer algumas reflexões partir do que foi aqui analisado, discutido e observado, ao longo de um ano letivo no colégio marista, acompanhando a implementação das Matrizes Curriculares e as ações oriundas do Planejamento Estratégico.

5.3 REFLEXÕES COMPLEMENTARES ACERCA DO BEM-ESTAR INSTITUCIONAL

A partir do objetivo geral: Investigar os graus de Bem-estar Institucional e a percepção das pessoas, em todas as instâncias que constituem o colégio marista do qual fazem parte, durante a implementação das Matrizes Curriculares Nacionais e o desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento estratégico em 2014; e do terceiro objetivo específico: 3º) Acompanhar a implementação das Matrizes Curriculares Nacionais e o desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento Estratégico, realizando o registro das observações em Diário de Campo, estando, como pesquisadora, à disposição do colégio para desenvolver atividades didáticas; pretendeu-se criar espaços e ações preocupadas com as relações humanas.

Enquanto pesquisadora, estando a disposição do colégio e atentos aos seus processos, acompanhando a implementação das Matrizes Curriculares Nacionais e as ações oriundas do Planejamento Estratégico, foram disponibilizados dois momentos presenciais, para desenvolver atividades didáticas tratando da temática de pesquisa: o Bem-estar Institucional.

Para estas atividades, já contávamos com dados parciais de pesquisa (em análise), a participação no Grupo de Gestão de Pessoas (em que já realizávamos reflexões sobre o bem-estar das pessoas da instituição) e algumas observações do acompanhamentos das reuniões com foco na implementação da Matrizes Curriculares, o que possibilitou verificar algumas demandas que emanavam das pessoas que constituíam a instituição de ensino, em todas as suas instâncias, auxiliando para esquematizar as atividades a fim de obter resultados mais produtivos e significativos, e na tentativa de contribuir com os aspectos ligados às relações interpessoais e ao ambiente institucional mais saudáveis.

Foram propostas três atividades didáticas (APÊNDICE E), tratando de temas relacionados ao Bem-estar Institucional, sendo que estes momentos foram disponibilizados, e previamente agendados, de acordo com as demandas do calendário escolar, contando com a participação de docentes, funcionários e gestores desta, presentes nos momentos destas atividades.

As atividades foram propostas de acordo com os objetivos da pesquisa, considerando os sujeitos participantes, os referenciais teóricos e dados parciais de pesquisas abordando a temática proposta. Para tanto, estes momentos foram elaborados de forma que contemplassem a temática do Bem-estar, adaptando e aprimorando as ideias para o nível escolar.

Para Mosquera (1978), algumas possibilidades práticas podem auxiliar as pessoas na obtenção e manutenção do seu bem-estar como as sugestões apontadas por Biehler: desenvolver a autoconsciência; buscar novas possibilidades de formação continuada; avaliar

as insatisfações; reavaliar a carga de trabalho; dedicar tempo para o descanso e para o lazer; conversar com amigos e familiares; estimular a discussão em grupos com outros docentes; buscar uma atividade física prazerosa; evitar descarregar as frustrações nos alunos; procurar ajuda profissional quando todas as ajudas citadas não forem suficientes.

As atividades realizadas tiveram por objetivo promover a conscientização e diálogos acerca do bem-estar procurando tratar de temas que viessem auxiliar os participantes em sua vida, não apenas no aspecto profissional, mas em todos aqueles que constituem o ser humano; esclarecendo os conceitos acerca destas temáticas trabalhadas, percebendo e compreendendo suas problematizações; proporcionando momentos de reflexão, conectando teoria e prática, e quando possível e/ou necessário dando espaço para discussões que viessem a contribuir com a instituição e seus agentes.

Conforme citado anteriormente, tais atividades ocorreram em três momentos, sendo a primeira por meio do envio (via e-mail) de dois artigos para leitura, relacionados ao tema central – “Bem-estar e saúde docente” (ESTEVE, 2005) e “Formação (Bildung): entre o sagrado e o profano” (SATTLER, 2011). A segunda, ocorreu no mês de setembro com um grupo de professores, funcionários e gestores, com duração de 1 (uma) hora, tratando da temática do Bem-estar de forma ampla propondo reflexões relacionadas aos temas do Bem e do Mal, Mal-estar e Bem-estar docente e além da docência, sentido e significado do trabalho, constructos do Bem-estar, o ser humano e suas relações, Bem-estar Institucional, ações e estratégias possíveis para a promoção da saúde e bem-estar.

Resgatando os registros do Diário de Campo, na primeira atividade, que consistiu no envio dos textos, houve manifestações positivas de alguns participantes da pesquisa, que ao encontrarem a pesquisadora comentaram sobre a leitura e outros manifestaram-se respondendo o e-mail enviado e agradecendo as contribuições proporcionadas pela leitura dos artigos.

Na segunda atividade didática foi possível observar que os participantes se mostraram atentos e reflexivos aos assuntos tratados, havendo poucos comentários dos participantes durante a exposição dos temas, destacando-se apenas a fala de uma das participantes que ressaltou a importância da Psicologia Positiva – talvez por ter sua formação em psicologia e conhecer e dominar o assunto –, para um “olhar” mais positivo e otimista do ser humano para sua vida e o quanto esses aspectos podem vir a contribuir para que esta seja mais saudável e feliz.

Segundo Snyder e Lopez (2009, p. 19) tanto a ciência quanto a prática da Psicologia Positiva apontam para a identificação e compreensão das qualidades e virtudes do ser humano, auxiliando para que as pessoas tenham vidas mais felizes e mais produtivas.

Nessa perspectiva os temas foram tratados e ao final houve alguns relatos dos participantes, que demonstraram certa preocupação naquele momento, no sentido de perceberem e dar-se por conta do ritmo acelerado que suas vidas tomaram e, na maioria das vezes, senão nunca, a dificuldade de conseguirem parar e fazer tais reflexões, pensar a respeito de suas vidas, do seu trabalho, das suas necessidades e desejos. Após esta intervenção algumas pessoas relataram à pesquisadora que se não fosse por aquele momento destinado as reflexões propostas, com toda a certeza não teriam elas conseguido pensar e repensar sobre suas vidas, considerando as dimensões constitutivas do ser e as pessoas a sua volta.

Para Timm (apud SANTOS e CARREÑO, 2010), a docência é uma profissão de ajuda ao outro, que possui na alteridade a sua razão de ser. Lembra que cuidar do outro não implica descuidar-se de Si, pois a educação do outro passa sempre pela educação de Si, então o cuidado do outro também exigirá um cuidado de si próprio.

E, a terceira atividade didática, realizada no mês de dezembro, contando com a participação de cerca de 18 professores e funcionários, com duração de 2 (duas) horas, abordou a temática do Bem-estar levando em consideração um aprofundamento do conceito de bem-estar; o ser humano em sua Inteira, suas dimensões constitutivas e os investimentos individuais para cada uma delas; Espiritualidade: sentido e significado da vida; Afetividade, emoções e sentimentos; Psicologia Positiva; Autoimagem, Autoestima e Autorrealização; e Educação para a Saúde.

Neste último momento proposto, os participantes interagiram de forma mais efetiva, demonstrando interesse nos temas tratados, bem como trazendo questionamentos e partilhando suas vivências. Destaca-se a fala de uma participante que ao longo das discussões percebeu a importância de respeitar e de conseguir eleger contemplar um belo dia de sol, aproveitando para andar de bicicleta ou até mesmo tomar um chimarrão ao invés de organizar materiais a serem utilizados futuramente em suas aulas, ou seja, a gestão do tempo e a organização aliadas à saúde e bem-estar. “Dar um tempo para si mesmo”, uma vez que os participantes percebem que grande parte do seu tempo é destinado e dedicado apenas ao trabalho, mesmo quando já estão em suas casas com suas famílias.

Dohms (2011), em uma pesquisa realizada com docentes, evidenciou que estes dedicavam-se em média 6,22 horas semanais a tarefas realizadas em casa (correção de tarefas escolares, preparando aulas, preparação de provas/testes, planejamento de reuniões,

elaboração de cartazes e materiais de pesquisa, etc.), momento em que deveriam preocupar-se com sua vida familiar.

Estas atividades didáticas, buscaram sensibilizar os participantes aos temas propostos, utilizando diferentes recursos: textos, vídeos, músicas, situações problema e dinâmicas de grupo. As intervenções e os apontamentos realizados a respeito destas foram utilizados no intuito de contribuir com a Instituição a partir dos seus agentes e complementar os dados de pesquisa.

Rogers (1997) afirma que o máximo que um indivíduo pode fazer por outro é criar determinadas condições, a fim de tornar possível a aprendizagem, pois a pessoa não pode ser obrigada.

Pensando na saúde, no aperfeiçoamento contínuo aliado a autoformação, a formação reflexiva e ao trabalho em conjunto, propomos estas atividades no intuito de que todos aqueles que constituem a instituição de ensino, pudessem se enxergar como seres únicos e também como protagonistas desta instituição que vivem e convivem em prol de objetivos comuns. Que na diversidade que constitui esta Instituição, também existem afinidades e diferentes pontos de vistas e pluralidades, que tornam a Instituição aquilo que ela é e representa para cada um e para a comunidade a qual está inserida.

Ao longo do acompanhamento da implementação das Matrizes Curriculares Nacionais foi possível observar o grupo de professores e gestores bastante empenhados e dedicados por conseguir colocar em prática o que este novo documento norteador trazia como desafios, atrelado aos conhecimentos e práticas já desenvolvidas. Foram disponibilizados momentos para que houvesse planejamentos por área do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática; Ciências Humanas; e, Ciências da Natureza).

“A implementação das Matrizes Curriculares é um marco, nosso colégio é um dos que estão neste ‘projeto piloto’ e necessita destes investimentos de estudo, de trocas e de reflexões entre os pares, e estamos fazendo o possível para legitimar estes espaços.” (G1dc).

Também foram organizados, nas Jornadas Pedagógicas, momentos de troca entre os níveis de ensino, e o apoio e consultoria da Gerência Educacional Marista (Província Marista). Estes momentos foram considerados pelos participantes como “riquíssimos”, pois *“Além de permitir o diálogo entre os colegas também permitiu que vissemos diferentes olhares, diferentes entendimentos sobre um mesmo constructo, habilidade e competências” (Do20dc).*

Assim, a partir dos referenciais teóricos estudados, dos dados oriundos da presente pesquisa, dos acompanhamentos e das ações realizadas a partir desta pesquisa, definimos o

Bem-estar Institucional, como resultante da eficácia da instituição em decorrência de uma harmoniosa convivência, efetiva e afetiva, proveniente do conjunto de seus colaboradores na ação, e da promoção de um ambiente saudável em que incidam processos de ensino e de aprendizagem (no caso da instituição de ensino) mais significativos, gerando efeitos positivos em toda a cadeia de relações que constitui a instituição.

6. SUGESTÕES PROSPECTIVAS COM BASE NOS VALORES MARISTAS

Em 1789, quem imaginaria que nasceria, na França, Marcelino Bento Champagnat e com ele a vontade e a determinação necessárias para tornar o sonho, de fazer uma Educação diferente, realidade?

Fundado em 2 de janeiro de 1817, o Instituto Marista, com a missão de evangelizar por meio da educação, contou com muitos desafios, conquistas e histórias de superação, ensinamentos e aprendizagens. Champagnat possuía razões mais profundas que o motivava, sua fé viva e o desejo de “Tornar Jesus Cristo conhecido e amado”. Com esperança, persistência e capacidade para enfrentar os desafios que iam surgindo, juntamente com outros Irmãos, que lutavam pelo mesmo ideal, fundaram em 1825 a primeira Casa de Formação: L’Hermitage. Em 1840, morre Marcelino Champagnat, no entanto permanece vivo seu sonho, seus ideais, seu exemplo e o legado espiritual que deixou e que se expandiu, e que hoje se faz presente nos 5 continentes (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 1986; COTTA, 1996; UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010).

O Instituto Marista possui uma forte herança deixada por Champagnat, que por meio da Educação investiu no ser humano com zelo e amor, privilegiando a evangelização. Considerando a história do Fundador como forte exemplo e testemunho, bem como toda a trajetória do Instituto Marista, nossas sugestões prospectivas têm como ponto de partida e de encontro, os valores Maristas (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010; MARISTA, 2015): **amor ao trabalho, audácia, espírito de família, espiritualidade, presença, simplicidade e solidariedade.**

Figura 2 – Violeta Marista



Fonte MARISTA (2015)

Essencialmente, nossa proposição vai no sentido de que a Instituição de Ensino assegure oportunidades de vivenciar os valores institucionais. Além de serem resultado de um ideário da rede marista, são eles que remetem a filosofia, princípios, inspirações e caminhos percorridos pelo Instituto Marista. Talvez seja esta, uma proposição a todas as escolas, e quem sabe ainda às Unidades Sociais, à Universidade e ao Hospital que a Rede Marista congrega.

Consideramos esta, uma ação emergente, pois é na essência, na história, no exemplo de Champagnat que as escolas da rede marista abarcam seu diferencial e seu jeito de ser e de fazer. Se a história for se perdendo, perde-se também as características, motivações e inspirações que tornam os colégios da rede únicos. Marista deixou de ser apenas uma designação/nome do Instituto e se tornou, ao longo do tempo, um adjetivo. Esse diferencial é percebido quando escutamos: “esta pessoa é marista” ou ainda “isso é uma atitude marista”.

Quando conhecemos a história, quando promovemos reflexões/ações/momentos significativos, além de despertarmos o interesse, daqueles que de alguma forma estão envolvidos, direta ou indiretamente, pela instituição, também despertamos o sentimento de pertencimento. Uma vez que nos sentimos pertencentes, aquela história que outrora se ouviu/leu, esta passa a ser, de certa forma, nossa história. Se fez sentido para a pessoa, esta fica impregnada por ela e torna a passar adiante, a estudar mais a respeito e até mesmo, a agir de acordo com os princípios e/ou inspirações que a motivaram.

Neste sentido, está o primeiro valor marista: **Amor ao trabalho**. Este, faz referência ao trabalho com vitalidade e dedicação, por amar e se identificar com os princípios, causas e com a identidade institucional. Trabalho como ofício e meio de contribuir para a concretização e perpetuidade da missão (MARISTA, 2015).

Para perpetuar a missão é necessário estar imbuído dos elementos fundamentais, seja vivenciando, refletindo ou, pelo menos, escutando algumas histórias. Isso possibilita que as pessoas, que constituem a instituição, se identifiquem com os princípios maristas e com isso se sintam mais engajadas e comprometidas com o seu fazer considerando e promovendo a continuidade da missão. Para que isso ocorra, o amor ao trabalho é fundamental, gostar e se identificar com aquilo que se faz, para então fazer com empenho e dedicação.

Nos registros do Diário de Campo, na fala de uma professora (com cerca de 2 anos de formada), em conversa na sala dos professores sobre os estudantes que seriam indicados para os Exames Finais e se haveriam estudantes com necessidade de repetir o ano: *“Eu vou me preocupar com isso? Negativo. Se eles não estão nem aí, eu é quem não vou pegar pra mim, vai todo o mundo passar de ano.”* (Do1dc).

Em um primeiro momento, esta fala incomoda, impressionada e chega a ser uma afronta para aqueles profissionais que realmente fazem sua tarefa docente com seriedade, compromisso e responsabilidade. A docência vai além do ensinar, e estas reflexões nunca se esgotam (prova disto são os inúmeros estudos, pesquisas e materiais disponíveis), o fato é que muitos licenciados iniciam sua carreira docente, geralmente, cheios de expectativas e ideais, mas logo passam a ver esta oportunidade apenas como um emprego.

Essa atitude é incompatível com a profissão docente, que requer um olhar atento aos seus estudantes e processos desenvolvidos, para perceber as dificuldades, para estabelecer a troca de conhecimentos para juntos aprender e ensinar, num processo contínuo, além disso requer maturidade e discernimento para avaliar e, como profissionais da Educação habilitados para tal, o façam com bom senso e profissionalismo.

Esse é apenas um exemplo que demonstra a necessidade de resgatar estes valores maristas. Neste caso do exemplo, o amor ao trabalho é um valor que deve ser tratado com prioridade, pois a educação não pode ser vista apenas como um emprego, um trabalho ou tarefa em si mesma. A fala desta professora, demonstra o descrédito com a Educação, falta de respeito com os processos de ensino e aprendizagem, em que os estudantes acabam sendo os mais prejudicados.

Consta nos primeiros documentos maristas: **“O nosso trabalho de educadores não é apenas uma profissão, mas uma vocação”**. (COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA, 2003, p. 46).

Uma estratégia que poderia ser adotada para que esta situação se extinguisse, é a realização, no mínimo, semestral de *feedbacks*. Esta é uma forma de avaliar os processos que vêm sendo realizados, as dificuldades e estratégias que vêm sendo encontradas, os anseios presentes e perspectivas futuras, as necessidades presumidas e as percepções da pessoa em relação a instituição e ao seu papel nesta. No entanto, este momento de *feedback* deve ser conduzido de maneira que o diálogo de fato aconteça, oportunizando que os envolvidos tenham liberdade para fazer suas colocações, num exercício constante de ouvir e escutar. Outro fator relevante é que estes momentos aconteçam com a seriedade que tal momento prediz e de forma organizada (em dois momentos distintos do ano letivo, por exemplo, em uma/duas semana antes do recesso escolar do meio do ano e outra no final do mês de novembro/início de dezembro) e com todos os educadores.

Lembrando que na rede marista todos são considerados educadores, de acordo com o Manual Administrativo do Educador (COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA, 2015, p. 12), “Seja na sala de aula, seja atuando em espaços de apoio

administrativo e pedagógico-pastoral, temos o compromisso de sempre educar. Por isso, independentemente de sermos professores ou funcionários, **seremos chamados de educadores.**”.

O *feedback*, ao contrário do que muitos gestores pensam, representa para seus educadores, também, uma forma de reconhecimento e valorização, sendo estas necessidades apontadas em praticamente todas as escritas dos participantes. Vai além de um momento de juntos “sentarem” para avaliar, deve ser considerado um meio de acompanhar as pessoas no dia-a-dia da instituição, com vistas na fidelização destas.

Igualmente, este valor se estende aos estudantes, que também precisam desenvolver o amor ao trabalho/estudo, precisam ser instigados, mas acima de tudo valorizar e reconhecer sua autoria nos processos de ensino e de aprendizagem. Para eles, os momentos de *feedbacks* são sumamente importantes. Além de servirem como um retorno sobre o de seu desenvolvimento (e este *feedback* não pode se resumir a nota), podendo este momento ser individual ou em grupo, auxiliam na motivação para o estudo.

Outro valor marista é a **Audácia**, referindo que todos são empreendedores, alicerçando as ações na coragem e responsabilidade, além de manter um olhar atento aos contextos que se está inserido e discernindo com ousadia sobre suas decisões em prol da missão. Assim como, explora possibilidades reais, com inovação, buscando contribuir na promoção da vida (MARISTA, 2015).

A exemplo de Champagnat, com sua visão futura, audacioso em suas atitudes e ideais, sabia o que queria e por isso obteve muitas conquistas.

A partir deste valor marista, sugere-se que se priorize a clareza de objetivos e metas traçadas pela instituição. Os próprios momentos destinados às Jornadas Pedagógicas seriam momentos propícios para tais apontamentos e esclarecimentos, principalmente antes de iniciar um ano letivo. Muitas vezes aquilo que julgamos estar subentendido ou que nos parece claro, precisa ser reforçado e dito da maneira mais objetiva e direta possível.

Essas necessidades, de clareza quanto aos objetivos, metas e regras, apareceram nos resultados da pesquisa (escala FOCUS e questões com respostas abertas) e são extremamente importantes para que as pessoas sintam-se seguras e confiantes na função que estão desenvolvendo. Só assim, se sentirão encorajados a empreender e inovar, de forma criativa dentro dos contextos nos quais estão inseridos.

Importante destacar que nesta Instituição todos os educadores recebem materiais informativos, sendo entregue no ano letivo de 2014: Calendário Pedagógico (os estudantes recebem um Calendário Escolar), com as principais datas, feriados, início e fim de cada

trimestre, eventos, etc.; Guia Escolar (também entregue para cada estudante), com orientações baseadas no Regimento Escolar; e, o Código de Conduta, documento norteador das atitudes e esperadas pela Instituição para com os seus, sejam eles Irmãos Maristas ou colaboradores da Rede, de caráter orientador e balizador, possibilitando o alinhamento de conceitos e processos no ambiente de trabalho e como forma de testemunhar os valores institucionais (PROVÍNCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Já no ano de 2015 foram inseridos outros documentos institucionais, além destes já mencionados, tais como: Guia do Educador, com informações dos processos e rotina escolar, e Manual Administrativo do Educador, com orientações relacionadas a área de Recursos Humanos (suporte para a atuação, tipos de contrato, atualização cadastral, pagamento de salário, ponto, férias, nosso jeito de atender, etc.).

Também é primordial destacar que a existência destes documentos balizadores não garantem a efetividade e execução do que neles constam. Assim, se faz necessário um engajamento da equipe para que na prática se produzam os resultados pretendidos.

Um dos valores que mais apareceram nos resultados da pesquisa foi o **Espírito de família**. Este valor diz respeito a vivência do espírito de família, a fim de favorecer um ambiente aconchegante e de proximidade, respeitando a pluralidade e diversidade, reconhecendo um ao outro como diferentes e complementares, em que os interesses comuns devem estar acima dos pessoais (MARISTA, 2015).

Juliatto (2009, p. 129) destaca que,:

Para Champagnat, o espírito de família deve inspirar relações em que o amor e a fraternidade reinem na escola. Como uma família, o ambiente escolar é lugar privilegiado, onde se pode demonstrar possível viver como irmãos e compartilhar juntos sucessos e fracassos. A escola é lugar para desenvolver padrões de respeito mútuo, de confiança, de tolerância, de reconciliação, de solidariedade entre as pessoas. O espírito de família contribui para formar nos educandos a consciência de que a fraternidade é um valor a ser perseguido por todos, filhos de um mesmo berço natural e espiritual.

Manter o espírito de família, é promover a aceitação das diferenças, o sentimento de pertença e acolhimento, bem como a responsabilidade compartilhada e parceria entre todos aqueles que estão envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Tudo isso pode ser alcançado quando proporcionados meios para que haja momentos de integração (celebrações, comemorações e partilha de conquistas, atividades com o objetivo de integrar as pessoas, atividades voltadas ao lazer, etc.) que propiciem a aproximação das pessoas e, com isso, auxiliem na união, desenvolvendo o sentimento de empatia e respeito entre todos.

A **Espiritualidade**, um valor marista em prol da expressão e desenvolvimento da fé.

A espiritualidade marista é mariana e apostólica. Ela é a força propulsora que dá sentido e harmonia às nossas vidas, ilumina a nossa compreensão do mundo e orienta o nosso relacionamento com Deus, conosco, com as pessoas e com a natureza. Procuramos viver de acordo com o Evangelho, no seguimento a Jesus, tendo Maria e Champagnat como inspiradores do nosso jeito de ser e agir (MARISTA, 2015, p. 1).

Conforme cita a Comissão Interprovincial de Educação Marista (2003, p. 41), no documento intitulado “Missão Educativa Marista: um projeto para o nosso tempo”:

75. Seguindo Marcelino Champagnat, buscamos ser apóstolos da juventude, evangelizando pelo testemunho das nossas vidas e pela nossa presença junto às crianças e aos jovens, bem como pelo nosso ensino: nem só catequistas, tampouco apenas professores das diversas disciplinas escolares.

76. A educação, no seu sentido mais amplo, é o nosso campo de evangelização: nas instituições escolares, em outros projetos pastorais e sociais e nos contatos informais. Em todas essas situações, oferecemos uma educação integral, elaborada a partir de uma visão cristã da pessoa humana e do seu desenvolvimento.

77. Com a cooperação ativa das crianças e dos jovens, buscamos maneiras criativas de:

- desenvolver a sua auto-estima e capacidade de orientar a sua vida;
- proporcionar uma educação do corpo, da mente e do coração, adequada à faixa etária, às potencialidades pessoais, às necessidades individuais e ao contexto social;
- motivá-los a cuidar do próximo e da obra da Criação;
- educá-los para serem, no seu meio, agentes de transformação social, e mais conscientes da interdependência das nações;
- alimentar a sua fé e compromisso como discípulos de Jesus e apóstolos dos outros jovens;
- despertar o seu espírito crítico e ajudá-los a fazer opções baseadas nos valores evangélicos.

Esta é a verdadeira essência da espiritualidade, uma instituição educativa em pastoral, evangelizada e evangelizadora, em que tudo é formativo: a realidade que se apresenta de fato, as ações e as falas. A espiritualidade precisa ultrapassar, transcender as celebrações religiosas, os retiros e as orações realizadas – sem eximir a importância e prestígio destes –, mas fundamentalmente precisa ser concebida e vivenciada diariamente, tomando consciência para o que de fato representa na vida de cada pessoa. E talvez essas pequenas ações já realizadas sirvam como incentivo e abertura para, por meio do exemplo de Maria e do cultivo da fé, se possa encontrar o que dá sentido e significado a vida de cada pessoa que pertence a Instituição Marista.

Este também é um apelo dos participantes da pesquisa quando relatam a necessidade de investimentos para “*O aspecto confessional-religioso.*” (D0180) e para que se ofereça “*Encontros para vivenciar a filosofia Marista, mesmo que em curto espaço de tempo (intervalos, almoços).*” (F176). Também podemos agregar aqui uma fala de um dos gestores (registro no Diário de Campo) após atendimento a uma família que perguntava a este: “*Quem é este tal de Champagnat que meu filho chegou em casa falando?*” (G4dc). Estas falas agregam e reforçam o que tratamos a pouco e alude ao fato de que talvez se pudesse

proporcionar também às famílias um momento de conhecimento e de vivência da espiritualidade e do carisma marista. Estes poderiam ser organizados pela própria Coordenação de Pastoral da Rede Marista do Rio Grande do Sul, Distrito Federal e Amazônia, assim como estes estão organizando os retiros de educadores desta província.

A **Presença**, outro valor marista, definindo que “Somos presença significativa, acolhedora, atenta e disponível na relação com as pessoas nos diversos espaços. Educamos pelo exemplo, pela abertura, reciprocidade, compromisso, cultivando uma relação de confiança, respeito e cuidado” (MARISTA, 2015, p.1).

A partir do estabelecimento de vínculos afetivos, alicerçados no respeito, atenção, acolhimento, os relacionamentos se tornam mais saudáveis e o ambiente favorável aos processos de ensino e de aprendizagem. Todos os educadores e educadores, educadores e educandos, num exercício constante de sua empatia, se tornariam de fato, presença na vida uns dos outros.

Lembrando que no Manual Administrativo do Educador (COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA, 2015, p. 12), designa que Educador “Refere-se aos colaboradores como um todo (professores, funcionários, etc.). Dentro da área de ensino, a palavra associa-se aos profissionais que estão vinculados de diferentes formas ao propósito macro da instituição: a educação”.

Segundo Juliatto (2009, p. 129):

Marcelino Champagnat entendia que algumas das mais importantes lições da escola não podem ser ensinadas apenas com palavras ou discursos. Elas nascem do testemunho de vida dos educadores, o que implica contato direto e pessoal com o aluno. Considerava a “Pedagogia da Presença” do mestre entre seus alunos um elemento importante da educação, pois ela ensina os valores da convivência e da abertura ao outro, da solidariedade, do diálogo.

Reflexões acerca da importância que as pessoas tem nas nossas vidas, nos diversos âmbitos dela, podem sugerir este reconhecimento daqueles que realmente são ‘presença’, seja pelo exemplo, respeito ou dizeres. Este também foi um tema abordado no retiro de educadores no ano letivo de 2015, “Encontros que transformam vidas”, organizado pela Coordenação de Pastoral da Rede Marista do Rio Grande do Sul, Distrito Federal e Amazônia. Interessante seria se estes temas fossem trabalhados, igualmente, com os educandos, o que beneficiaria uma coesão de reflexões, que podem gerar ações e uma satisfatória harmonia entre o grupo que compreende cada instituição educativa.

Destaco aqui uma inquietação dos educadores, que demonstram certa desorientação no que diz respeito a pessoa a quem recorrer em determinadas situações, o que acaba por repercutir no dia-a-dia escolar. Um exemplo, para melhor esclarecer esta declaração, é quando

um educador/educando precisa ou precisou faltar a um dia letivo. A quem este deve recorrer para informar sobre tal episódio?

Esta é apenas uma questão apontada pelos participantes (a partir dos registros no Diário de Campo), e observamos que as pessoas procuram um setores diferentes (Serviço de Coordenação Pedagógica, Recursos Humanos, Coordenação de Turno, Serviço de Orientação Educacional) e nos documentos da escola não há nenhum apontamento ou esclarecimento sobre isto. Tal exemplo, sugere que cada um procura aquela presença que lhe parece a mais adequada.

Um dos princípios administrativos propostos por Fayol (2015, p.47- 48), diz respeito a Unidade de Comando: “Para a execução de um ato qualquer, um agente deve receber ordens somente de um chefe”, pois para o autor “Desde que dois chefes exerçam autoridade sobre o mesmo homem ou sobre o mesmo serviço, estabelece-se uma situação de mal-estar; se a causa persiste, aumenta a perturbação, a enfermidade aparece como num organismo animal prejudicado por um corpo estranho (...)”.

Por vezes é eficaz a clareza na identificação destes agentes, suporte, destas presenças, para que os processos sigam seu percurso com êxito, para que estes setores/pessoas possam proporcionar a aproximação e abertura necessárias para estabelecer a confiança mútua.

Simplicidade, valor que se refere a um estilo de vida simples (pessoal e institucionalmente), procurando ser autêntico e humilde, reconhecendo nossas potencialidades e limitações, bem como tratando todos com respeito e motivando aquilo que há de melhor em seus corações (MARISTA, 2015).

Este valor nos convida a ver, como ele próprio é nomeado, a simplicidade nas pequenas-grandes coisas, seja nas falas, nos gestos, nas ações, nas produções e até mesmo nas representações. Valorizar o simples é dar abertura para a autenticidade, para o desenvolvimento de potenciais inibidos ou já em desenvolvimento, é também proporcionar o auxílio das limitações, é estabelecer a cooperação entre as pessoas.

Lembramos aqui, como um exemplo, os eventos os anos finais do ensino fundamental preparava para receber as famílias e educadores para, na maioria das vezes, “apresentar” algo que se dedicaram a conhecer e saber durante o ano letivo, ou parte dele. No ano de 2014, chegou ao ponto em que as educadoras estavam aflitas só em pensar que haviam que organizar e preparar os estudantes para tais eventos. Isso tudo, em razão de um ano superar as expectativas do ano anterior, em que novos elementos eram agregados, novos investimentos eram feitos e outras ideias iam surgindo para valorizar e incrementar o momento. Este ápice

foi dando espaço para reflexões ligadas a simplicidade e muitos questionamentos vieram à tona.

Resumidamente, chegou-se à conclusão que, de fato as famílias criavam expectativas a partir do que a própria instituição estava salientando como determinante para um evento de sucesso. Então novas estratégias foram pensadas para que estes momentos fossem de protagonismo compartilhado – educadores, educandos e conhecimentos (JUNQUEIRA FILHO, 2006) –, e porque não de autoria também compartilhada, privilegiando a simplicidade de expressão e das próprias vidas ali envolvidas.

Que todas as ações pensadas dentro de cada instituição educativa marista, eleja a simplicidade como mote, a fim de valorizar aquilo que é essencial.

E, a **Solidariedade**, diz respeito ao comprometimento e perseverança que se tem na busca do bem comum, na promoção e defesa dos direitos. Assim, se espera que a atuação seja a serviço, preferencialmente, dos pobres e excluídos que vivem em situações de fronteira, tentando criar laços de equilibrada e recíproca responsabilidade na construção da paz e da justiça sendo sinal de esperança no mundo (MARISTA, 2015).

Este valor caminha no sentido de encorajarmos as pessoas a manter um clima de aceitação, respeito e a ajuda entre todos. Isto, pode ser incluído com facilidade no currículo, pois a prática pedagógica marista articula o diálogo entre as culturas, ciências e as sociedades, para então enfrentar as problematizações da realidade, o que enriquece também a formação integral. Manter as ações beneficentes, muitas delas alavancadas pela Pastoral Escolar é um começo, mas novas ações podem surgir, sem necessariamente partir deste setor, mas a partir de uma gestão compartilhada, em que todos participem e se sintam corresponsáveis e engajados em uma atuação que promova a solidariedade.

As reflexões e proposições aqui apresentadas, com base nos valores maristas, são iniciativas que só poderão ser adotadas e bem sucedidas se consideradas relevantes e significativas, em que todos aqueles que fazem parte da Instituição se sintam coparticipantes, corresponsáveis e autores destes processos. Também destacamos que os valores maristas possuem grande afinidade, promovendo a articulação entre todos eles.

O próprio Projeto Educativo do Brasil Marista (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 39) reforça a ideia de interlocução entre as pessoas a partir do conceito de rede, estando este:

Por fortalecer a complementaridade das ações, é capaz de dar respostas mais eficazes do que a soma dos esforços individuais. Isso exige competência na gestão dos processos pedagógicos e administrativos e no alinhamento das propostas

pedagógico-pastorais das diferentes escolas maristas. Em outras palavras, implica adesão e comprometimento de todos os atores.

Toda ação e/ou proposição só consegue vislumbrar e conquistar resultados positivos quando todos estão engajados no propósito e na missão. Por tudo isso, reforçamos a importância de proporcionar momentos para vivenciar e refletir a respeito dos valores institucionais como ponto chave para que haja a coesão de grupo, unidade de ação, abertura para o diálogo e clareza de objetivos e metas.

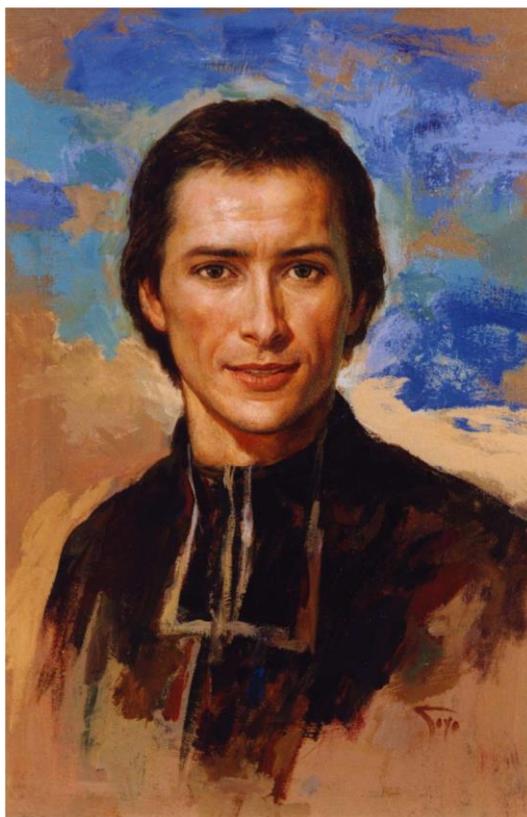
Por fim, gostaria de ressaltar, também, a valorização dos momentos destinados ao aperfeiçoamento, seja ele acadêmico ou realizados dentro da própria instituição ou rede de ensino. Nos resultados desta pesquisa ficou evidente a anseio dos participantes, tanto os docentes, quanto os discentes, gestores e funcionários – assim designados na estrutura de identificação do BEI – que fazem parte da Instituição pesquisada. No entanto percebemos que ações de aperfeiçoamento haviam sido programadas no Calendário Escolar 2014, designando “Formação com Professores” em dois momentos distintos (no primeiro semestre), mas nenhum deles mencionou estes momentos.

Isto pode estar indicando que, ou estes momentos de aperfeiçoamento não foram ao encontro as expectativas dos participantes ou não trataram de assuntos que os interessava. Nossa sugestão vai no sentido de que estes momentos, sejam em formato de cursos, palestras, oficinas, etc., possam ser pensados conjuntamente, tentando ir ao encontro daquilo que emana do grupo que será atendido, reforçando que os estudantes também anseiam por informações complementares que devem ir ao encontro aos seus interesses.

Finalizamos estas proposições lembrando daquilo que deve inspirar cada pessoa que pertence, de alguma forma, ao Instituto Marista (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 35):

Importa lembrar que há um sonho ainda em construção: o sonho de Champagnat de educar amorosamente as crianças, adolescentes, jovens e adultos de todas as culturas, raças, gêneros e etnias e dizer-lhes do amor de Jesus por eles. A construção desse sonho exige o compartilhamento de utopias e desejos, abertura de coração e flexibilidade de pensamento dos homens e das mulheres maristas, hoje responsáveis pela missão do Instituto. Exige também que cada um desses homens e mulheres reconheça o desafio de se assumir como sujeito da missão e de se responsabilizar por ela, a partir de suas próprias vocações e de seu papel e modo de pertença ao Instituto.

Figura 3 – Marcelino Champagnat



Fonte: Goyo (apud IRMÃOS MARISTAS, 2015b).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista teórico, este estudo tem como mais-valia o fato de recorrer a uma base de dados que conseguiu agregar respostas de todos aqueles que fazem parte do contexto de uma Instituição de Ensino (docentes, discentes, gestores e funcionários). Isso vem a contribuir, incrementando os conhecimentos nesta área, cujos estudos têm sido maioritariamente centralizados no mal-estar docente.

Vale destacar, que com o intuito de propor uma reflexão e discussão do Bem-estar em nível Institucional, sem fragmentar a discussão apenas aos docentes, como encontramos na grande maioria das pesquisas, elaborou-se o objetivo geral desta pesquisa, o de Investigar os graus de Bem-estar Institucional e a percepção das pessoas, em todas as instâncias que constituem o colégio marista do qual fazem parte, durante a implementação das Matrizes Curriculares Nacionais e o desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento estratégico em 2014. Este objetivo teve como finalidade abranger, no estudo, todos aqueles que fazem parte do contexto educacional, ou seja, todos os envolvidos direta ou indiretamente nos processos da instituição de ensino selecionada para o estudo.

Respondendo ao primeiro e quarto objetivos específicos, 1- Analisar o bem-estar institucional por meio de respostas de docentes, discentes, gestores e funcionários em relação a sua instituição de ensino, no início do ano letivo; e, 4- Analisar o bem-estar institucional por meio de respostas de docentes, discentes, gestores e funcionários em relação a sua instituição de ensino, no final do ano letivo;, sendo possível observar uma pequena queda nas médias das variáveis na segunda coleta de dados, realizada ao final do ano letivo de 2014. Estes dados revelam poucas diferenças estatisticamente significativas no fator de Afetos Negativos (AN) da EAPN, em que docentes (valor $p = 0,025$) e discentes (valor $p = 0,020$) apresentam uma diminuição nas médias da segunda coleta em relação a primeira; as médias dos gestores diminuiu no domínio Ambiental da SWBQb com valor $p = 0,063$, e no grupo de discentes em dois domínios: Pessoal (valor $p < 0,001$) e Comunitário (valor $p < 0,001$), e na Média Global da escala com valor $p = 0,005$. Na escala FOCUS, os docentes apresentaram queda significativa nas médias de três dimensões: Apoio (valor $p = 0,049$), Regras (valor $p = 0,007$) e Objetivos (valor $p = 0,021$), e os discentes, em duas dimensões: Regras (valor $p = 0,049$) e Objetivos (valor $p < 0,001$). E na escala de Percepção do Suporte Organizacional o grupo de discentes: na dimensão cognitiva ($t = 3,690$ e valor $p < 0,001$) e na média global desta escala ($t = 2,511$ e valor $p = 0,013$); e, no resultado dos docentes à dimensão afetiva ($t = 2,044$ e valor $p = 0,053$).

Com isso, cumprindo com o quinto objetivo específico: 5- Correlacionar (correlação de *Pearson*) as variáveis dependentes e independentes do Questionário de Bem-estar Institucional e realizar a regressão logística das variáveis do QBEI para considerar a discriminação deste modelo; os resultados da correlação identificaram para uma correlação de uma variável dependente (EAPN, com dois fatores: Afetos Positivos e Afetos Negativos) com uma independente (FOCUS, com quatro dimensões: Inovação, Apoio, Regras e Objetivos) do QBEI. Essa correlação entre as variáveis é positiva e estatisticamente significativa, indicando que o nível de avaliação realizado sobre a Instituição está diretamente relacionado às emoções que a pessoa sente. Uma vez que a escala FOCUS se propõe a avaliar o clima organizacional, a estima e as orientações da cultura organizacional, uma avaliação menos positiva refletirá em afetos negativos (EAPN) e uma avaliação mais positiva em afetos positivos (EAPN). Também verificamos que o QBEI apresenta consistência interna adequada em suas escalas e, utilizado o método Stepwise, na regressão logística o resultado sob a curva de ROC foi de 0,916.

A partir destas análises que cumpriram com o primeiro, o quarto e o quinto objetivos, constatamos que os participantes apresentam grau elevado de Bem-estar Institucional, o que também já responde em parte ao objetivo geral desta pesquisa.

Este resultado fica ainda mais evidente ao responder o segundo objetivo proposto, 2- Verificar as percepções dos docentes, discentes, gestores e funcionários em relação a Instituição de Ensino da qual fazem parte. Todos os participantes ressaltam características positivas da instituição, entre eles, o clima familiar, a possibilidade de diálogo entre as pessoas, o ambiente limpo e organizado para o estudo/trabalho, mas, também, destacam pontos a melhorar, entre eles: as relações entre todos aqueles que fazem parte da instituição, que deveriam ser mais saudáveis e baseadas no respeito; a valorização e reconhecimento do trabalho dos docentes e funcionários e do desempenho dos estudantes; mais momentos de *feedback* e espaço para de fato dialogar; muitos dos participantes mencionam que há o espaço, mas que efetivamente não se sentem à vontade para que o diálogo exista de fato; e a falta do sentimento de pertencimento à instituição/não tem o sentimento de pertença.

O terceiro objetivo específico, propôs (3) acompanhar a implementação das Matrizes Curriculares Nacionais e o desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento Estratégico, realizando o registro das observações em Diário de Campo, estando, como pesquisadora, à disposição do colégio para desenvolver atividades didáticas; o que a partir das observações e registros no Diário de Campo ficou evidente que a Instituição esforça-se por propiciar diferentes momentos para que todos aqueles que constituem a instituição escolar, possam participar e integrar-se ao grupo (sorteios, almoços e/ou jantares comemorativos,

aniversariantes do mês) e oportunidades de formação continuada (palestras, reuniões pedagógicas e momentos dirigidos pela Gerencia Educacional), assim como momentos de estudo e planejamento em conjunto. No entanto também verificamos que algumas ações não são reconhecidas pelos participantes, sugerindo que talvez estas não estejam, de fato, indo ao encontro das expectativas e anseios das pessoas que constituem a instituição.

Após responder a cada objetivo específico proposto por essa pesquisa, verificamos que quanto mais positiva a avaliação que a pessoa realiza de si mesma, provavelmente melhor será a avaliação que realizará da Instituição. Ou seja, melhores níveis de Bem-Estar Subjetivo também refletem em melhores e mais positivos graus de Bem-estar Institucional.

Jung (1972) acredita que uma pessoa saudável deve possuir três características básicas: sensibilidade, intuição e sentimentos, sendo que estas deveriam ser desenvolvidas ao longo de sua vida. A *sensibilidade*, que é a tentativa de captar a sutileza dos sentimentos das outras pessoas; a *intuição*, seria um conhecimento imaginativo e criativo que todos os seres humanos possuem; e, os *sentimentos*, reconhecidos, também, como formas de conhecimento.

Tais características, direta ou indiretamente, foram contempladas no instrumento proposto por esta pesquisa (QBEI) e corroboram com as ideias de Jung, na medida em que os participantes foram convidados a refletir e dar sua opinião pessoal, de forma mais sincera possível, acerca da instituição a qual pertencem, sentimentos e emoções experimentadas, percepção em relação a satisfação com a própria vida e ao coping-resiliente, bem como sobre sua experiência pessoal em relação ao bem-estar espiritual. Esses pontos remetem a uma reflexão pessoal, acerca do si mesmo e as relações e percepções que temos dos outros.

Por tudo isso, foi possível responder ao objetivo geral desta pesquisa, que investigou os graus de Bem-estar Institucional e a percepção das pessoas, em todas as instâncias que constituem o colégio marista do qual fazem parte, durante a implementação das Matrizes Curriculares Nacionais e o desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento estratégico em 2014 verificando que a maioria dos participantes apresentou um grau elevado/superior de Bem-estar Institucional que perdurou durante todo o ano letivo, havendo uma pequena queda nos níveis das variáveis analisadas do questionário QBEI na segunda coleta de dados.

A pesquisa ainda realça a importância das variáveis de contexto e cultura para o Bem-estar Institucional e sua inclusão nos modelos teóricos e estudos empíricos. Já o nível prático desta pesquisa permite uma comparação de públicos em relação ao QBEI, o que refletiu num resultado geral, uma vez que o público participante, por se tratar de uma Instituição de Ensino Básico, foi de forma crescente, composta por: funcionários, gestores, docentes e discentes.

Com essa perspectiva foi possível elencar alguns pontos: os discentes ainda precisam desenvolver aspectos relacionados ao bem-estar espiritual; igualmente, os gestores poderiam investir mais no seu bem-estar espiritual, uma vez que apresentam o maior nível de satisfação com a vida e nível forte de coping-resiliente; já os docentes apresentaram bons níveis de bem-estar espiritual e na avaliação do clima organizacional apresentaram queda nas dimensões apoio, regras e objetivos; e, os funcionários, foram os que apresentaram grau mais elevado de bem-estar institucional.

Os dados ainda mostraram que há aspectos que podem ser trabalhados pela instituição, no sentido de incrementar estratégias que contribuam para melhor percepção de saúde e bem-estar. Promover momentos de integração, vivências dos valores institucionais, resgatar a história e inspirações da rede de escolas, promover o diálogo e momentos de *feedback*, assim como oferecer situações voltadas para o aperfeiçoamento e/ou informações complementares, que venham ao encontro das expectativas e necessidades expostas pelo grupo.

Investigar os graus de Bem-estar Institucional, nos possibilitou, ao final, fazer algumas sugestões prospectivas (seção 6) com o intuito de manter um clima de bem-estar institucional, visando não apenas o êxito de resultados da Instituição, mas levando em consideração a saúde e bem-estar de todos aqueles que constituem a escola.

Mesmo a pesquisa apresentando resultados positivos, percebemos algumas limitações, que devem ser repensadas num próximo estudo, bem como sugerimos que este seja realizado em outros contextos permitindo uma melhor definição de estratégias que contribuam para a promoção do Bem-estar Institucional. Consideramos como fatores limitadores:

- No teste de correlações das escalas do QB EI, apesar de confirmar a correlação entre todas as suas escalas, seria necessária uma amostra mais numerosa para confirmarmos essas correlações indicando maior significância com escores iguais ou superiores a 0,70;
- O número de funcionários foi inferior aos demais, pois foram considerados somente aqueles que devolveram os questionários devidamente preenchidos, pois não houve um momento em que todos estes pudessem estar presentes para o preenchimento do instrumento (QB EI);
- Apesar do objetivo geral desta Tese ter como finalidade abranger todos aqueles que fazem parte do contexto educacional, ou seja, todos os envolvidos direta ou indiretamente nos processos da instituição de ensino, foi necessário optar, para a análise dos resultados quantitativos, pela divisão de funções, uma vez que o número de discentes era superior ao número de docentes, gestores e funcionários participantes

desta pesquisa, citados aqui em ordem decrescente de acordo com a representatividade;

- Nem todos os participantes que responderam ao QBEI participaram das intervenções realizadas pela pesquisadora, e dos eventos e ações propostas pela própria instituição; e,
- Nos limitamos aos pontos que nos pareceram mais importantes, cientes de que outros mereceriam ser revistos, corrigidos e/ou destacados.

Apesar de encontrar certas limitações, os dados de pesquisa corroboram para aspectos positivos do ser humano e demonstram ser totalmente aplicáveis e de confiabilidade.

Sugerimos, para estudos futuros que seja utilizada a Escala de Satisfação com a Vida de Hutz (2014), validada para a população brasileira, publicada após a realização da primeira coleta de dados desta pesquisa (realizamos contato com os autores para ter acesso a versão brasileira, mas não obtivemos resposta). Para tanto, a fim de facilitar inserimos esta escala na versão final do instrumento QBEI (APÊNDICE C).

Também recomendamos a consulta dos artigos ainda em fase de conclusões que conferem a validação das escalas FOCUS e de Percepção do Suporte Organizacional para a população brasileira.

O bem-estar, por se tratar de um tema de reconhecida relevância, e vem sendo tema de diversas pesquisas em nível internacional, atesta a pertinência e relevância social desta pesquisa, que investigou o Bem-estar em nível Institucional, abordando um tema de interesse comum, abrangendo diferentes públicos que constituem uma escola de educação básica e que buscam por melhores condições de saúde e bem-estar.

Os referenciais abordados nesta pesquisa estão diretamente ligados à realidade vivenciada na atualidade e a realidade pesquisada, assim como proporcionam a reflexão sobre a utilidade destes para a vida e para a prática escolar. Também possui certo grau de originalidade na medida que se propôs investigar o Bem-estar Institucional, ao invés de restringir este tema a um público específico, realizando a pesquisa em um momento único do colégio marista acompanhando os processos de implementação das Matrizes Curriculares e as ações do Planejamento Estratégico.

Para construir um ambiente institucional baseado na empatia, no respeito e afeto, é necessário criar espaços e ações preocupadas com as relações humanas, para então obter resultados mais produtivos, significativos e de sucesso compartilhado, o que reforça o investimento em programas e intervenções tratando da temática do Bem-estar, de temas que visem auxiliar as pessoas em suas vidas, buscando contemplar todos aqueles aspectos que os

constituem como ser humano numa abordagem integral, esclarecendo os conceitos acerca das temáticas trabalhadas, proporcionando momentos de reflexão (conectando teoria e prática) e quando possível/necessário elaboração conjunta de estratégias que contribuam com a instituição e/ou seus agentes.

As análises aqui apresentadas não se esgotam, uma vez que as reflexões e apontamentos oriundos dos resultados obtidos durante a pesquisa, por hora, respondem aos objetivos traçados por esta pesquisa, mas dão diretrizes para estudos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALVES, J. G. B.; MONTENEGRO, F. M. U; OLIVEIRA, F. A.; ALVES, R. V. Prática de esportes durante a adolescência e atividade física de lazer na vida adulta. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, Niterói, v. 11, n. 5, p. 291- 294, set./out. 2005.
- ANDER-EGG, E. **Métodos y técnicas de investigación social**: técnica para recogida de datos e información. Buenos Aires: Lumen, 2003.
- AQUINO, S. T. de. **Summa Theologiae**. Torino: Ed. Caramello, 1950.
- ASENSIO, J. M.; CARRASCO, J. G.; CUBERO, L. N.; LARROSA, J. (Org.). **La vida emocional**. Las emociones y la formación de la identidad humana. Barcelona: Ariel, 2006.
- ASHFORD, S.; CUMMINGS, L. Feedback as an individual resource: personal strategies of creating information. **Organizational Behavior and Human Performance**, v. 32, p. 370-398, 1983.
- ASSMANN, H.; SUNG, J. M. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARROS DE OLIVEIRA, J. H. Optimismo: Teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 2, n. 2, p. 295- 308, 1998.
- BIRMAN, J. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Wolters Kluwer Educación: Madrid, 2010.
- BLAKE, N.; SMEYERS, P.; SMITH, R.; STANDISH, P. **Thinking again. Education after postmodernism**. Westport-London: Bergin & Garvey, 1998.
- BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil – Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Lei n. 9.394 de 20/12/96**. Aprova Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.
- CARMELLO, E. **Resiliência**: a transformação como ferramenta para construir empresas de valor. São Paulo: Gente, 2011.
- CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CATANANTE, B. **Gestão do Ser Integral**. São Paulo: Infinito, 2000.

CHANDLER, C. K.; HOLDEN, J. M.; KOLANDER, C. A. Counseling for spiritual wellness: Theory and practice. **Journal of Counseling and Development**, n. 71, p. 168- 175, 1992.

CID, L.; MOUTÃO, J.; LEITÃO, J.; ALVES, J. Avaliação das Necessidades Psicológicas Básicas no contexto do Exercício: exploração de um índice global de satisfação da autonomia, competência e relação, a partir da versão portuguesa da Basic Psychological Needs in Exercise Scale. **Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica**. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos Sociedade Portuguesa de Psicologia: Lisboa, 2011. p. 1340- 1345.

CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA. **Manual Administrativo do Educador**. Maio/2015. [Porto Alegre], 2015, 34 p.

COLOM, A. J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico**: novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA (1995-1998). **Missão Educativa Marista**: um projeto para nosso tempo / Tradução Manoel Alves, Ricardo Tescarolo. Título original: In the footsteps of Marcellin Champagnat. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003.

COTTA, G. **Princípios educativos de Marcelino Champagnat**. São Paulo: FTD, 1996.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, M. I. da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. ENRICONE, D.; GRILLO, M. (org.). **Educação Superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 71- 82.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa**. Prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DECI, E.; RYAN, R. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227- 268, 2000.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez, 2000.

DIENER, E. Subjective well-being. **Psychological Bulletin**, n. 95. p. 542- 575, 1984.

DILTHEY, W. **Teorías de las concepciones del mundo**. Madrid, Revista de Occidente, 1944.

DOHMS, K. P. **Mal/bem-estar docente, auto-imagem e auto-estima e auto-realização em uma escola tradicional de Porto Alegre**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2872/1/000434468-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

DOHMS, K.P.; DAVOGLIO, T. R.; LETTNIN, C.C. Validação do questionário de Bem-estar Espiritual: Resultados preliminares para o contexto brasileiro. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza-Ceará. **Anais...** A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade. Fortaleza-CE : EdUECE, no prelo. v.1. p. 495-495.

DOHMS, K. P.; LETTNIN, C. C.; MENDES, A. R.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Affectivity of University Teachers: Personal, Social and Institutional Aspects. **Psychology**, n. 5, p. 1783-1793. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.515185>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

_____. **A terceira revolução educacional**. A educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

ESTEVE, J. M. Bem-estar e saúde docente. **Revista PRELAC**. Educação para todos. Publicado pelo Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe. OREALC/UNESCO Santiago. Impresso no Chile por AMF Imprenta. Santiago, Chile: ano I. n. 1. p. 116- 133. Jul. 2005.

FAYOL, H. J. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 2015.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Comprometimento e Pedagogia Universitária. SANTOS, B. S. dos; CARREÑO, A. B. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

FISHER, J. W. Helps to fostering students' spiritual health. **International Journal of Children's Spirituality**, v.4, n. 1, p. 29- 49, 1999.

FISHER, J. W. **Spiritual health: Its nature, and place in the school**. Victoria: Melbourne University Custom Book Centre, 2010.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORNEIRO, Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, n. 47, p. 49-70. Maio/Ago. 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie47a03.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUND, C. S. **Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível**: trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente a mais de trinta anos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade

Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0710355_09_Indice.html>. Acesso em: 14 fev. 2011.

FOSSATTI, P. **A produção de sentido na vida de educadores**: por uma logoformação. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1944>. Acesso em: 14 fev. 2011.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 10 ed. Trad. de Flavio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2008.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GATES, B. O que há de errado com as escolas de Ensino Médio? **O Estado de S. Paulo**, 6 de março, p. A- 24, 2005.

GIACOMINI, C. H. **Bem-estar subjetivo infantil: conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação**. 2002. 250 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/3158>. Acesso em: 17 fev. 2014.

GÓMEZ, Encarna Sato. **Outros tempos para outra escola**. Revista Pedagógica Pátio, n. 30, p. 47- 50, maio/jul, 2004.

GOMEZ, R.; FISHER, J. W. Domains of spiritual well-being and development and validation of the spiritual well-being questionnaire. **Personality and Individual Differences**, 2003, 35, p. 1975- 1991, 2003. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019188690300045X>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2014.

GOUVEIA, M.J. **Flow disposicional e o Bem-estar Espiritual em praticantes de Atividades Físicas de inspiração Oriental**. Tese (Doutoramento em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - Instituto Universitário, Porto- PT, 2011.

GOUVEIA, M.J.; MARQUES, M.; PAIS RIBEIRO, J. Versão portuguesa do questionário de Bem-estar Espiritual (SWBQ): análise confirmatória da sua estrutura factorial. **Psicologia, Saúde e Doenças**, Lisboa, v. 10, n. 2, p. 285- 293, Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde Lisboa, 2009.

GOUVEIA, M. J.; PAIS-RIBEIRO, J.; MARQUES, M. Estudo da invariância fatorial do Questionário de Bem-estar espiritual (SWBQ) em praticantes de Atividades Físicas de Inspiração Oriental. **Psychology, Community & Health**, 2012, v. 1, n. 2, p. 140- 150. Disponível em: <pch.psychopen.eu/article/download/25/11>. Acesso em: 14 nov. 2012.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GROTBERG, E. A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. **Early Childhood development: Practice and Reflections**, v. 8, The Hague-NO: Bernard Van Leer Foundation, 1995.

HALL, E. T. **Dimensão oculta**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1986.

HABERMAS, J. Conhecimento e Interesse. CIVITA, V. (Editor). **Escola de Frankfurt**. Coleção os pensadores, v. XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

HERNÁNDEZ, P. **Los moldes de la mente**. La Laguna: Tafor, 2002.

HERMANN, N. Formação e experiência. TREVISAN, A.; TOMAZETTI, E.; ROSSATO, N. (Orgs.) **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, Pedro A.; BUENO, Sinésio F.; GELANO, Rodrigo P. (org). **Biopolítica, Arte de viver e Educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012.

HIPONA, A. de. **O livre-arbítrio**. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **A natureza do bem**. Rio de Janeiro: Sétimo Selo, 2006.

HOBBS, Thomas. **O Leviatã** ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: Martin Claret, 2008.

HUÉ GARCÍA, C. **Bienestar docente y pensamiento emocional**. Madrid: Wolters Kluwer Educación, 2008.

HUTZ, C. S.; GIACOMONI, C. H. A mensuração do Bem-estar Subjetivo: Escala de Afeto Positivo e Negativo e Escala de Satisfação com a Vida. **Resumo**. Trabalho apresentado na XXVI Congresso Interamericano de Psicologia, São Paulo, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 1986.

IRMÃOS MARISTAS. **Escritos de Marcelino**. Disponível em: <<http://www.champagnat.org/510.php>>. Acesso em: 20 nov. 2015a.

IRMÃOS MARISTAS. **Gregorio Domínguez (Goyo) - Desenhos de Goyo**. Disponível em: <<http://www.champagnat.org/410.php?a=10c&cat=geral>>. Acesso em: 20 nov. 2015b.

JESUS, S. N. de. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto-PT: Porto, 1998.

_____. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Cadernos do CRIAP. Porto: ASA editores, 2001a.

_____. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIV, n. 43, p. 123- 132, abr. 2001b.

_____. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, ano XXV, n. 48, p. 25- 43, out. 2002.

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

_____. **Professor sem stress**. Porto Alegre: Mediação Editora, 2007.

JESUS, S. N. de; REZENDE, M. Saúde e Bem-estar. In: CRUZ, J.; JESUS, S.; NUNES, C. (Coord.). **Bem-Estar e Qualidade de Vida: Contributos da Psicologia da Saúde**. Lisboa- PT: Textiverso, 2009.

JOSSO, Marie Christhine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIATTO, Clemente Ivo. O horizonte da educação: sabedoria, espiritualidade e sentido da vida. Curitiba, PR: Champagnat, 2009.

JUNG, C. G. **El yo y el inconsciente**. Barcelona: Luis Miracle, 1972.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador "ON THE ROAD"**. São Paulo: Pioneira Thomso Learning, 2003.

KELCHTERMANS, G. O comprometimento profissional para além do contrato: Autoconhecimento, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (org). **Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas**. Almada- PT: Pedagogo, 2009.

LETTNIN, C. C. **(Des)seriação da educação física no ensino médio como proposta de contribuições à saúde: visão de alunos e professores**. Porto Alegre, 2013. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3805/1/457921.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

LETTNIN, C. C.; DOHMS, K. P.; MENDES, A. R.; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; JESUS, S. N. Evaluating Self-Esteem Levels of Brazilian and Portuguese Adolescents. **Psychology**, n. 6, p. 314-322, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.64032>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

LOCKE, E. The ubiquity of the technique of goal setting in Theories of and approaches to employee motivation. In: STEERS, R. **Motivation and work behavior**. New York: McGraw Hill, 1987.

LOCKE. J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MANDRA, R. **La mosaïque éducation**. Paris: Edilig, 1980.

MARCHESE, A. **O bem-estar de professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARISTA. **Missão, Visão e Valores que inspiram a atuação marista**. Disponível em: <<http://maristas.org.br/institucional/missao-visao-e-valores>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. **Un lugar llamado escuela**: en la sociedad de la información y de la diversidad. Barcelona: Ariel, 2001.

MASCARENHAS, S. A. do N.; SILVA, J. de L. da; SILVA, G. C. R. F. da; MARTINS, C.; PAIS RIBEIRO, J. L. Resiliência de habitantes do Amazonas e a cidadania. **Anais... IV Congresso Brasileiro de Psicologia da Saúde**, Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté-SP, 2014. p. 712- 722.

MASLOW, A. H. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, s.d.

_____. **Motivación y Personalidad**. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 1991.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Na adequate education for the globalized world? A note on the immunization of being-together. **Journal of Philosophy of Education**, v. 36, n. 4, p. 565- 584, 2002.

MATOS, M. G.; SIMÕES, C.; TOMÉ, G.; GASPAR, T.; CAMACHO, I.; DINIZ, J. A.; et al. (2006). **A saúde dos adolescentes portugueses**: Hoje em 8 anos. Disponível em: <<http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/191206/nacional.pdf>, com>. Acesso em: 1º out. 2012.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2000.

MATURANA, H.; VARELA; F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 8ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2010.

MENDES, A. R. **Saúde docente**: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e a realização profissional. Porto Alegre, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2721/1/000437482-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2012.

MENEZES, I. V.; GAZZOTTI, A. A. Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em *burnout*. In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MILSTEIN, M. M.; GOLASZEWSKI, T. J.; DUQUETE, R. D. **Organizationally based stress**: what bothers teachers. *Journal of Educational Research*, v. 77, n. 5, p. 293- 297, 1984.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Contextualizando a problemática educacional. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (org.). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 25- 45.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, E. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Sintra: Europa América, 1990.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

_____. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

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

_____. Teorias de aprendizagem e a proposta educativa marista no novo milênio. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIV, n. 43, p. 39- 58, abr. 2001.

_____. Ciência cognitiva e educação. ENRICONE, D.; GRILLO, M. (org.). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 47- 70.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2006a.

_____. Auto-imagem, Auto-estima e Auto-realização: qualidade de vida na universidade. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 7, n. 1, p. 83- 88, jul. 2006b.

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

_____. **A formação do professor: do mal-estar ao bem-estar na docência. Projeto de Pesquisa**. Porto Alegre: PPGE-Faculdade de Educação da PUCRS, 2009.

_____. Pessoas, Trabalho e Motivações. SANTOS, B. S. dos; CARREÑO, A. B. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. O envelhecimento saudável: Educação, Saúde e Psicologia positiva. 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, 2011a. p. 1- 11.

_____. A Psicologia Positiva e suas implicações para a psicopedagogia: um debate em aberto. In: III Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação, 2011, Porto Alegre. Espaços Psicopedagógicos em Diferentes Cenários. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul, 2011b. p. 1- 13.

_____. Psicologia Positiva e calendário emocional: construção saudável de si. III Congresso Brasileiro de Psicologia da Saúde e IV Jornada Científica do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, 2012, Santa Maria. Trabalhos integrados em Saúde: Desafios e Perspectivas. **Anais...** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012. p. 857- 873.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; SANTOS, B. S. dos. Processos motivacionais em contextos educativos. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 297- 306, out. 2007.

MUNNE, F. **Psicosociología del tiempo libre**. Un enfoque crítico. México: Trillas, 1980.

NEVES, J. G. **Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos**. Lisboa: Editora RH, 2000.

NIETZSCHE, F. W. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Porto Alegre: L&PM, 2012.

NUNES, L. N. V. **Promoção do Bem-estar Subjectivo dos Idosos através da Intergeracionalidade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra-PT, 2009.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Temas de salud**: Salud mental. Disponível em: <http://www.who.int/topics/mental_health/es/>. Acesso em: 1º nov. 2012.

PAIS RIBEIRO, J. L.; MORAIS, R. Adaptação portuguesa da Escala Breve de Coping Resiliente. **Psicologia, Saúde e Doenças**, n. 11, v. 1, p. 5- 13, 2010.

PAVOT, W.; DIENER, E.; COLVIN, C. R.; SANDVIK, E. Further validation of the Satisfaction with Life Scale: evidence for the cross-method convergence of wellbeing measures. **Journal of Personality Assessment**, n. 57, p. 149- 161, 1991.

PORTAL, L. L. F. Educação para inteireza: um (re)descobrir-se. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 285- 296, out. 2007.

_____. O professor e o despertar de sua espiritualidade. ENRICONE, D; et al. (org.). **Ser Professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 79- 90.

_____. **Ser e Pertencer**: conseqüências de uma inter-relação. Disponível em: <<http://www.facos.edu.br/old/galeria/124012011065932.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2012.

POSTMAN, N. **O fim da educação**. Redefinindo o valor da escola. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PROVÍNCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL. **Código de conduta**. Abril/2014. [Porto Alegre], 2014, 28 p.

RAMOS, A. Z. **O bem e o mal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

REICHENBACH, R. Além da soberania. A dupla subversão da *Bildung*. Texto traduzido por Lucas Ogliari, Marcelo Gules Borges, Maurício Martins e Nina Loguercio, para uso interno no Seminário Avançado – Filosofia da Educação: temas e controvérsias, PPGEDU, PUCRS, abr. 2011. **Educational Philosophy and Theory**, v. 36, n. 3, p. 409- 419, 2002.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROGERS, C.; WOOD, J. K.; O'HARA, M. M. **Em busca de vida**. Da terapia centrada no cliente à abordagem centrada na pessoa. São Paulo: Summus, 1983.

RYAN, R.; DECI, E. Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In: DECI, E.; RYAN, R. (Eds.), **Handbook of Self-Determination Research**. New York: The University of Rochester Press, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMPAIO, A. A.; JESUS, S. N. de; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Perspectivas para a promoção do bem-estar profissional do docente. **Polimorfia FAMUNM**, Mato Grosso, v. 5, p. 76- 82, 2008.

SANTOS, B. S. S.; CARREÑO, A. B. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SANTOS, B. R. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SANTOS, P. J. Análise factorial confirmatoria e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de autoestima de Rosenberg. 2003. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, v. 2, n. 2, p. 53- 68, 2003.

SANTOS, J. V. dos; GONÇALVES, G. A cultura organizacional: O impacto visível de uma dimensão invisível. **Psico**, v. 41, n. 3, p. 393- 398, jul/set. 2010a.

_____. Contribuição para a adaptação portuguesa da escala de Percepção do Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986). **Laboratório de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 213- 223, jul/dez. 2010b.

_____. Cultura Organizacional, satisfação profissional e atmosfera de grupo. **Psico**, v. 42, n. 4, p. 511- 518, out/dez, 2011.

_____. Organizational Culture and Perceived Organizational Support: The impact on Professional Satisfactio. **Global Journal for Research Analysis**, v. 3, n. 1, p. 33- 36, jan. 2014.

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

SATTLER, M. Formação (Bildung): entre o sagrado e o profano. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49- 55, jan/abr. 2011.

SEGABINAZI, J. D.; ZORTEA, M.; ZANON, C.; BANDEIRA, D. R.; GIACOMONI, C. H.; HUTZ, C. S. Escala de Afeto Positivo e Negativo para Adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. **Avaliação Psicológica**, 2012, n. 11, v. 1, p.1- 12, 2012.

SEGABINAZI, J. D.; ZORTEA, M; GIACOMONI, C. H. Avaliação de Bem-estar subjetivo em adolescentes. In: HUTZ, C. S. (Org.) **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SELIGMAN, M. E. P. Building human strength: Psychology's forgotten mission. **APA Monitor**, n. 1, v. 29, p. 2, jan. 1998.

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

SERRANO, G. P. **Educação em valores**: como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, R. S.; SILVA, I. da; SILVA, R. A. da; SOUZA, L.; TOMASI, E. Atividade física e qualidade de vida. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 15, n. 11, p. 115- 120, 2010.

SIMÕES, A. Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXVI, n. 3, p. 503-515, 1992.

_____. São os homens mais agressivos que as mulheres? **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXVII, n. 3, p. 387-404, 1993.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia Positiva**: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 89- 110.

SORATTO, Lúcia; PINTO, Ricardo. Burnout e carga mental no trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 282- 292.

SOUSA, C. **Educação para a Resiliência**. Tavira-PT: Município de Tavira, 2006.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. dos. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 259- 272, out. 2007.

SUNG, J. M. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TIMM, E. Z. Refletindo sobre a motivação docente: sou professor, porque isso me faz bem. SANTOS, B. S. dos; CARREÑO, A. B. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 39- 45, jan./abr. 2008.

TRAVERS, C. J.; COOPER, C. L. **El estrés de los profesores**. La presión en la actividad docente. Barcelona: Paidós, 1997.

TRILLA, J. **Ensayos sobre la escuela**. Barcelona-ES Laertes, 1985.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista**. Nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

VAN MUIJEN, J. et al. Organizational culture: the FOCUS Questionnaire. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, n. 8, v. 4, p. 551- 568, 1999.

VASCONCELOS, M. C. C. Educação doméstica e escolaridade formal no Rio de Janeiro oitocentista. Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. **Grupos de trabalhos**, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2013. p. 1- 15. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/EDUCACAO%20DOMESTICA%20E%20ESCOLARIDADE%20FORMAL.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VINCENT, G; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, jun, p. 7- 47, 2001.

WAICHMAN, P. **Tempo livre e recreação**: Um desafio pedagógico. Campinas: Papirus, 2002.

WILBER, K. **Uma teoria de tudo**: uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 2003.

Watson, D. Intraindividual and interindividual analyses of Positive and Negative Affect: Their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 54, p. 1020- 1030, 1988.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M. A. **Didáctica da educação infantil**. Rio Tinto: Edições ASA, 2001.

APÊNDICES

**APÊNCICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
para docentes, funcionários e gestores**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*

Você está sendo convidado a participar da pesquisa, intitulada “*Aportes para o Bem-estar em Instituições de Ensino: contrastando dados entre Porto Alegre/Brasil e Faro/Portugal*”, que tem por objetivo analisar os níveis de bem-estar de docentes, discentes, gestores e funcionários em Instituições de Ensino, contrastando dados do Rio Grande do Sul/Brasil com os de Algarve/Portugal, propondo soluções para superar possíveis condições de mal-estar em prol do bem-estar. Sua participação consiste em colaborar com o preenchimento de questionários, relato em entrevistas e integrar um Programa de Bem-estar.

Claus Dieter Stobäus (PUCRS) professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (fone 51-3320-3635), e Karina Pacheco Dohms são os responsáveis por esta pesquisa e asseguram que os docentes, funcionários e gestores participantes não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas durante a pesquisa, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos. O telefone do Comitê de Ética é (51)3320-3345.

Eu, _____,
declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei, sem ser coagido(a) a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Também estou informado(a) de que, a qualquer momento, posso esclarecer as dúvidas que tiver, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza os pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelos pesquisadores.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2014.

Prof. Dr. Claus D. Stobäus (orientador)

Prof. Dnda. Karina Pacheco Dohms

Entrevistado(a)

*Número de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS: 16844813.5.0000.5336

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Assentimento
(TCLEA) para estudantes**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E ASSENTIMENTO*

Você está sendo convidado a participar da pesquisa, intitulada “*Aportes para o Bem-estar em Instituições de Ensino: contrastando dados entre Porto Alegre/Brasil e Faro/Portugal*”, que tem por objetivo analisar os níveis de bem-estar de docentes, discentes, gestores e funcionários em Instituições de Ensino, contrastando dados do Rio Grande do Sul/Brasil com os de Algarve/Portugal, propondo soluções para superar possíveis condições de mal-estar em prol do bem-estar. Sua participação consiste em colaborar com o preenchimento de questionários, relato em entrevistas e integrar um Programa de Bem-estar.

Claus Dieter Stobäus (PUCRS) professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (fone 51-3320-3635), e Karina Pacheco Dohms são os responsáveis por esta pesquisa e asseguram que os estudantes participantes não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas durante a pesquisa, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos. O telefone do Comitê de Ética é (51)3320-3345.

Eu, _____, responsável pelo estudante _____, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como será a participação do aluno citado acima, sem que este seja coagido(a) a responder eventuais questões por ele consideradas de menor importância ou constrangedoras. Também estou informado(a) de que, a qualquer momento, posso esclarecer as dúvidas que tiver, assim como o aluno poderá usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para ele. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza os pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a privacidade do estudante, bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por ele citadas. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelos pesquisadores.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2014.

Prof. Dr. Claus D. Stobäus (orientador)

Prof. Dnda. Karina Pacheco Dohms

Responsável pelo Entrevistado(a)

Entrevistado(a)

*Número de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS: 16844813.5.0000.5336

APÊNDICE C – Questionário de Bem-estar Institucional (DOHMS e STOBÄUS, 2013)



Bem-estar nas Instituições de Ensino Básico

Este estudo faz parte da Tese de Doutorado intitulada "Bem-estar Institucional em uma escola da Rede Marista", sob orientação do Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus e de responsabilidade da Prof. Dda. Karina Pacheco Dohms, na área de Educação da PUCRS. Este instrumento tem por objetivo verificar o grau de bem-estar de docentes, discentes, gestores e funcionários de uma instituição de ensino.

Ressaltamos a importância de sua participação e solicitamos sua colaboração através do preenchimento deste questionário. Nosso interesse é apenas em sua opinião pessoal, para tanto, não existem respostas certas ou erradas. Lembramos que suas respostas são confidenciais e anônimas. Leia atentamente todas as questões e responda-as na ordem em que elas estão apresentadas, da forma mais sincera e completa possível. Ao preencher este questionário estará aceitando participar deste estudo. Agradecemos sua participação e colaboração!

Prof. Dda. Karina Pacheco Dohms

QBIE – QUESTIONÁRIO DE BEM-ESTAR INSTITUCIONAL (DOHMS e STOBÄUS, 2016)

DADOS
PESSOAIS

Sexo: () Masculino () Feminino **Data de nascimento:** ___/___/_____
Nesta instituição sou: () Gestor – cargo: _____ () Professor – nível: _____
 () Funcionário – setor: _____ () Estudante – nível: _____

Há quantos anos está nesta instituição? _____

Você consegue ter momentos de lazer no seu dia-a-dia? () Sim () Não

Caso a resposta acima seja sim indique qual realiza com maior frequência: () praia () cinema () teatro () shows
 () atividade física () outros: _____

FOCUS:
1ª PARTE

A SEGUIR ENCONTRA-SE UMA SÉRIE DE QUESTÕES SOBRE SUA INSTITUIÇÃO DE ENSINO, QUE DEVEM SER RESPONDIDAS APENAS COM UMA PALAVRA A ESCOLHA DA PALAVRA DEPENDE DA OPINIÃO QUE TEM ACERCA DA INSTITUIÇÃO COMO UM TODO, E NÃO SOMENTE DA DIREÇÃO/DEPARTAMENTO EM QUE TRABALHA OU ESTUDA.

ASSINALE COM UM (X) O ESPAÇO QUE SE ENCONTRA SOB A PALAVRA ESCOLHIDA.

| QUANTAS PESSOAS... | Ninguém | Poucas | Algumas | Muitas | Quase todas | Todas |
|--|---------|-----------|-----------|---------------|--------------|--------|
| 1- procuram novas formas de fazer o seu trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| COM QUE FREQUÊNCIA... | Nunca | Raramente | Por vezes | C/ Frequencia | Quase sempre | Sempre |
| 2- recebem instruções precisas relacionadas com o trabalho/estudo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3- o seu desempenho individual é avaliado? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4- esta instituição procura novos mercados para seus serviços? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5- se estimulam críticas construtivas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6- se investe em novos produtos/ serviços? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7- a avaliação é feita em função do grau em que os objetivos são atingidos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8- as exigências externas pressionam a investigação e o desenvolvimento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9- a administração/professores especifica os objetivos a alcançar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10- tem uma ideia clara dos critérios em que o seu desempenho será avaliado? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11- existem critérios objetivos para medir o desempenho de cada um? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12- a instituição utiliza bem a tecnologia para melhorar os seus serviços? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13- suas iniciativas de mudanças são recompensadas/ elogiadas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14- a instituição investe e promove formações/ cursos/ palestras? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

FOCUS:
2ª PARTE

A SEGUIR ENCONTRA-SE UMA SÉRIE DE ITENS QUE PODEM SER CARACTERÍSTICAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO. RESPONDA ESCOLHENDO O NÚMERO QUE MELHOR INDICA O GRAU EM QUE TAL DESCRIÇÃO É APROPRIADA PARA DESCREVER A SUA INSTITUIÇÃO:

| | De modo nenhum | Raramente | Um pouco | Bastante | Muito | Muitíssimo |
|---|----------------|-----------|----------|----------|-------|------------|
| 15- Assumir riscos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16- Compreensão mútua. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17- Unidade de comando. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18- Obediência às normas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19- Comunicação/contatos informais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20- Regras formalmente impostas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21- Cumprimento das regras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22- Procedimentos estabelecidos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23- Aceitação do erro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24- Flexibilidade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25- Formalização. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26- Apoio a colegas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27- Apoio na resolução de problemas de trabalho/aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 28- Harmonia interpessoal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 29- Rigidez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 30- Ambiente agradável de trabalho/estudo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 31- Apoio na resolução de problemas não relacionados com o trabalho/aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 32- Procura de novos desafios institucionais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 33- Clima familiar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 34- Respeito pela autoridade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

ESCALA BREVE DE COPING-RESILIENTE PARA CADA UMA DAS AFIRMAÇÕES SEGUINTE, ASSINALE NA ESCALA A MELHOR RESPOSTA:

| | Quase nunca | Ocasionalmente | Muitas vezes | Com muita frequência | Quase sempre |
|--|-------------|----------------|--------------|----------------------|--------------|
| 1- Procuro formas criativas de superar situações difíceis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2- Independente do que possa acontecer, acredito que posso controlar minhas emoções. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3- Acredito que posso crescer positivamente lidando com situações difíceis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- Procuro ativamente formas de substituir as perdas que encontro na vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ESCALA DE
PERCEÇÃO
DO SUPORTE
ORGANIZA-
CIONAL

PARA RESPONDER, INDIQUE NA ESCALA EM QUE MEDIDA CONCORDA OU DISCORDA COM CADA AFIRMAÇÃO, PENSANDO NA SUA INSTITUIÇÃO DE ENSINO:

| | Discordo totalmente | Discordo bastante | Discordo um pouco | Não discordo, nem concordo | Concordo moderadamente | Concordo bastante | Concordo |
|---|---------------------|-------------------|-------------------|----------------------------|------------------------|-------------------|----------|
| 1- A instituição valoriza minha contribuição para o Bem-estar institucional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2- A instituição não aprecia devidamente o meu esforço profissional/escolar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3- A instituição ignora os meus protestos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4- A instituição preocupa-se realmente com o meu Bem-estar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5- Mesmo que desempenhasse o meu trabalho/estudo o melhor possível, a instituição não iria notar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6- A instituição preocupa-se com a minha Satisfação Profissional/Estudantil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7- A instituição demonstra muito pouca preocupação por mim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8- A instituição preza por minha realização profissional/estudantil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

EAPN - ESCALA
DE AFETOS
POSITIVOS E
NEGATIVOS

GOSTARÍAMOS DE SABER COMO VOCÊ TEM SE SENTIDO ULTIMAMENTE. NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS. O QUE É REALMENTE IMPORTANTE É QUE VOCÊ RESPONDA COM SINCERIDADE A CADA ITEM. ESTA ESCALA CONSISTE EM UM NÚMERO DE PALAVRAS QUE DESCREVE DIFERENTES SENTIMENTOS E EMOÇÕES. LEIA CADA ITEM E DEPOIS MARQUE UM "X" NA RESPOSTA QUE VOCÊ ACHA QUE É A MELHOR PARA VOCÊ:

| | Nem um pouco | Um pouco | Mais ou menos | Bastante | Muitíssimo | | Nem um pouco | Um pouco | Mais ou menos | Bastante | Muitíssimo |
|----------------|--------------|----------|---------------|----------|------------|-----------------|--------------|----------|---------------|----------|------------|
| 1- Alegre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 15- Disposto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2- Amoroso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 16- Divertido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3- Amedrontado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 17- Feliz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- Animado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 18- Furioso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5- Assustado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 19- Humilhado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6- Carinhoso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 20- Impaciente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7- Chateado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 21- Interessado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8- Competente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 22- Irritado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9- Contente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 23- Magoado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10- Corajoso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 24- Perturbado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11- Culpado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 25- Preocupado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12- Decidido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 26- Satisfeito | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13- Deprimido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 27- Triste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14- Desanimado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 28- Valente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ESCALA DE
SATISFAÇÃO
COM A VIDA
(ESV)

A SEGUIR VOCÊ ENCONTRARÁ CINCO AFIRMATIVAS. ASSINALE O QUANTO CADA AFIRMATIVA DESCREVE A SUA SITUAÇÃO PESSOAL. NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS, MAS É IMPORTANTE VOCÊ MARCAR COM SINCERIDADE COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A CADA UMA DESSAS AFIRMATIVAS.

| | Concordo plenamente | | | | | Discordo plenamente | |
|--|---------------------|---|---|---|---|---------------------|---|
| 1- A minha está próxima do meu ideal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2- Minhas condições de vida são excelentes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3- Eu estou satisfeito com a minha vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4- Até agora eu tenho conseguido as coisas importantes que eu quero na vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5- Se eu pudesse viver a minha vida de novo, eu não mudaria quase nada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

BEM-ESTAR
ESPIRITUAL
(SWBQb)

PARA CADA UMA DAS AFIRMAÇÕES SEGUINTE, ASSINALE A QUE MELHOR INDICA A MEDIDA COMO SENTE QUE CADA AFIRMAÇÃO REFLETE A SUA EXPERIÊNCIA PESSOAL NOS **ÚLTIMOS 6 MESES**. RESPONDA UTILIZANDO A ESCALA, SE LHE PARECER MAIS ADEQUADO, PODE SUBSTITUIR A PALAVRA "DEUS" POR "FORÇA CÔSMICA", "UNIVERSO" OU OUTRA EXPRESSÃO IDÊNTICA, CUJO SIGNIFICADO SEJA MAIS RELEVANTE PARA VOCÊ. NÃO PERCA MUITO TEMPO EM CADA AFIRMAÇÃO. A PRIMEIRA RESPOSTA É PROVAVELMENTE A MAIS ADEQUADA.

| Em que medida você sente que está desenvolvendo: | Muito pouco | Pouco | Moderadamente | Muito | Muitíssimo |
|--|-------------|-------|---------------|-------|------------|
| 1- afeto pelas outras pessoas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2- uma relação pessoal com o Divino ou Deus | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3- generosidade em relação aos outros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- uma ligação com a natureza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5- um sentimento de identidade pessoal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6- admiração e respeito pela Criação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7- espanto e admiração perante uma paisagem deslumbrante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8- a confiança entre as pessoas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9- autoconhecimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10- um sentimento de união com a natureza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11- um sentimento de união com Deus | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12- uma relação de harmonia com o ambiente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13- um sentimento de paz pela criação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14- alegria na vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15- uma vida de meditação e/ou oração | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16- paz interior | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17- respeito pelas outras pessoas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18- um sentido para a vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 19- bondade para com os outros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20- uma sensação de deslumbramento pela natureza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

QUESTÕES COM
RESPOSTAS
ABERTAS

1- PARA VOCÊ, O QUE SIGNIFICA BEM-ESTAR?

2- DESCREVA ATÉ CINCO ASPECTOS QUE LHE GERAM BEM-ESTAR NA SUA INSTITUIÇÃO DE ENSINO:

3- QUE SUGESTÕES VOCÊ DARIA PARA MANTER UM CLIMA DE BEM-ESTAR NA SUA INSTITUIÇÃO DE ENSINO?

4- COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO AS PESSOAS QUE FAZEM PARTE DA SUA INSTITUIÇÃO DE ENSINO? SENTE ABERTURA PARA FAZER COLOCAÇÕES E DIALOGAR COM AS PESSOAS? VOCÊ SE SENTE ACOLHIDO NESTE AMBIENTE? FAÇA UM BREVE RELATO JUSTIFICANDO SUA PERCEÇÃO.

TALVEZ ALGUMAS ESCALAS E/OU PERGUNTAS NÃO TENHAM REFLETIDO ADEQUADAMENTE SUA POSIÇÃO. SE ACHAR CONVENIENTE E PERTINENTE, VOCÊ PODERÁ EXPRESSAR QUALQUER COMENTÁRIO ADICIONAL A SEGUIR.

**CERTIFIQUE-SE DE TER RESPONDIDO TODAS AS QUESTÕES, EM TODAS AS PARTES, ANTES DE ENTREGAR.
AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO AO PREENCHER ESTE QUESTIONÁRIO!**

**APÊNDICE D – Questionário de Bem-estar Institucional (DOHMS e STOBÄUS, 2013):
2ª coleta de dados**

Na segunda coleta de dados, o *corpus* quantitativo permaneceu igual, no entanto o *corpus* qualitativo (questões com respostas abertas) foi modificado, pois o objetivo era analisar as percepções das pessoas em relação a instituição de ensino no final do ano letivo.

Abaixo encontra-se a última parte do questionário BEI para a 2ª coleta de dados.

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 19- bondade para com os outros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20- uma sensação de deslumbramento pela natureza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

QUESTÕES COM
RESPOSTAS
ABERTAS

1- QUE AÇÕES/INICIATIVAS/FORMAÇÕES VOCÊ ACREDITA QUE SERIAM NECESSÁRIAS E BENÉFICAS PARA MANTER O BEM-ESTAR EM SUA INSTITUIÇÃO DE ENSINO?

TALVEZ ALGUMAS ESCALAS E/OU PERGUNTAS NÃO TENHAM REFLETIDO ADEQUADAMENTE SUA POSIÇÃO. SE ACHAR CONVENIENTE E PERTINENTE, VOCÊ PODERÁ EXPRESSAR QUALQUER COMENTÁRIO ADICIONAL A SEGUIR.

**CERTIFIQUE-SE DE TER RESPONDIDO TODAS AS QUESTÕES, EM TODAS AS PARTES, ANTES DE ENTREGAR.
AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO AO PREENCHER ESTE QUESTIONÁRIO!**

APÊNDICE E – Quadro descritivo das Atividades Didáticas realizadas pela pesquisadora por ocasião da pesquisa

ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA FINS DE PESQUISA

Estando a pesquisadora a disposição para realizar intervenções com fins de pesquisa, aliado ao interesse do colégio, surgiram as propostas de três atividades didáticas, de acordo com os objetivos da pesquisa, seus os referenciais teóricos e dados parciais da pesquisa, abordando a temática do bem-estar.

Para tanto, estes momentos foram elaborados de forma que contemplassem, adaptando e aprimorando as ideias para o nível escolar, a temática do Bem-estar Institucional, a fim de obter resultados mais produtivos e significativos, e na tentativa de contribuir com os aspectos ligados às relações interpessoais e ao ambiente institucional mais saudáveis.

Objetivo: Desenvolver atividades didáticas tratando da temática de pesquisa, o Bem-estar Institucional, buscando contribuir com os aspectos relacionados às relações interpessoais e ao ambiente institucional mais saudáveis procurando obter resultados mais produtivos, significativos e de sucesso compartilhado.

As atividades realizadas foram propostas no intuito promover a conscientização e diálogos acerca do bem-estar procurando tratar de temas que viessem auxiliar os participantes em sua vida, não apenas no aspecto profissional, mas em todos aqueles que constituem o ser humano; esclarecendo os conceitos acerca destas temáticas trabalhadas, percebendo e compreendendo suas problematizações; proporcionando momentos de reflexão, conectando teoria e prática, e quando possível e/ou necessário dando espaço para discussões que viessem a contribuir com a instituição e seus agentes.

A seguir, estão apresentadas, em um quadro, as atividades didáticas realizadas com os participantes desta pesquisa, com a definição do tema, objetivo, proposta realizada e as observações finais de cada atividade (descritas com base nos registros do Diário de Campo na seção 5.3 desta pesquisa).

Quadro descritivo das atividades didáticas

| | 1ª ATIVIDADE | 2ª ATIVIDADE | 3ª ATIVIDADE |
|--------------------|--|--|--|
| TEMA | Bem-estar e Formação | Bem-estar Institucional | Aportes para o Bem-estar |
| OBJETIVO | Promover a reflexão e esclarecimentos acerca dos conceitos de bem-estar e formação (<i>Bildung</i>). | Dialogar sobre as definições de bem-estar esclarecendo-as de forma a proporcionar um melhor entendimento de suas problematizações, contribuições e implicações na vida pessoal e profissional. | Sensibilizar os participantes aos temas propostos dando espaço para discussões que possam contribuir com a instituição e seus agentes. |
| PROPOSTA | Envio (via e-mail) de dois artigos para leitura, relacionados ao tema central – “Bem-estar e saúde docente” (ESTEVE, 2005) e “Formação (<i>Bildung</i>): entre o sagrado e o profano” (SATTLER, 2011). | Tratar da temática do bem-estar de forma ampla, favorecendo a reflexão, relacionando aos temas do Bem e do Mal, Mal-estar e Bem-estar docente e além da docência, sentido e significado do trabalho, constructos do Bem-estar, o ser humano e suas relações, Bem-estar Institucional, ações e estratégias possíveis para a promoção da saúde e bem-estar. → 1 hora de duração. | Abordar a temática do Bem-estar levando em consideração um aprofundamento do conceito de bem-estar; o ser humano em sua Inteiraza, suas dimensões constitutivas e os investimentos realizados para cada uma delas; Espiritualidade: sentido e significado da vida; Afetividade, emoções e sentimentos; Psicologia Positiva; Autoimagem, Autoestima e Autorrealização; e Educação para a Saúde. Realização de dinâmicas de grupo. → 2 horas de duração. |
| OBSERVAÇÕES | Houve manifestações (pessoalmente e via e-mail) positivas de alguns participantes sobre a leitura sugerida, também agradecendo as contribuições proporcionadas pelas leituras. | Os participantes se mostraram atentos e reflexivos aos assuntos tratados, havendo poucos comentários durante a exposição dos temas. Após esta atividade algumas pessoas relataram agradeceram e ressaltaram a importância deste momento destinado as reflexões propostas. | Os participantes interagiram de forma mais efetiva, demonstrando interesse nos temas tratados, bem como trazendo questionamentos e partilhando suas vivências. |

Fonte: Dohms (2016).

ANEXOS

**ANEXO A – Parecer da Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação em
Educação da PUCRS**

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

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº/2013

Título do Projeto:

Aportes para o Bem-estar em Instituições de Ensino: contratando dados entre Rio Grande do Sul/Brasil e Algarve/Portugal

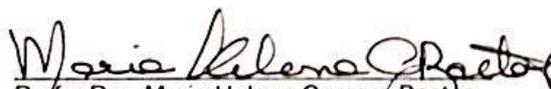
Pesquisadora: Karina Pacheco Dohms (doutoranda)
Orientador: Claus Stoúbaus

O projeto de pesquisa atende aos requisitos exigidos, apresentando definição do foco, justificativa, referencial teórico-metodológico, cronograma. Estão especificados os instrumentos de coleta de informações. O projeto traz o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O estudo pretende analisar os níveis de mal/bem-estar de docentes, discentes, gestores e funcionários em Instituições de Ensino, contrastando dados do Rio Grande do Sul/Brasil com Algarve/Portugal, propondo soluções para superar possíveis condições de mal-estar em prol do bem-estar.

Considerando que não há um perfil invasivo no procedimento com seres humanos, o encaminhamento para o CEP é facultativo, ficando essa deliberação a cargo dos pesquisadores, inclusive com vistas a publicações posteriores.

Porto Alegre, 18 de abril 2013.


Prof.ª. Dra. Maria Helena Camara Bastos
p/ Comissão Científica da FACED

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APORTES PARA O BEM-ESTAR EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO: CONTRASTANDO DADOS ENTRE RIO GRANDE DO SUL/BRASIL E ALGARVE/PORTUGAL

Pesquisador: claus dieter stobaus

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 16844813.5.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 324.421

Data da Relatoria: 24/06/2013

Apresentação do Projeto:

O projeto apresentado é parte da tese de doutorado da aluna KARINA PACHECO DOHMS do programa de pós-graduação em Educação. A proposta é conduzida pelo Prof. Claus Dieter Stobaus, pesquisador principal e orientador da aluna. A pesquisa pretende coletar respostas de docentes, discentes, gestores e funcionários de instituições de ensino através do preenchimento de um questionário de Bem-estar.

Objetivo da Pesquisa:

"Analisar os níveis de mal/bem-estar de docentes, discentes, gestores e funcionários em Instituições de Ensino, contrastando dados do Rio Grande do Sul/Brasil com os de Algarve/Portugal, propondo soluções para superar possíveis condições de mal-estar em prol do bem-estar".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sem riscos uma vez que trata-se de aplicação de questionário para busca de informações e uma análise posterior. Com uma análise de como os docentes ou discentes da instituição estão se sentindo, poderá haver uma reflexão sobre como melhorar o bem-estar de todos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa não possui um perfil invasivo uma vez que busca levantar informações sobre

Endereço: Av. Ipiranga, 6681

Bairro:

CEP: 90.619-900

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)320-3345

Fax: (51)320-3345

E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 324.421

bem/mal-estar de docentes e alunos em uma instituição de ensino.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de consentimento livre e esclarecido para docentes e discentes foram apresentados. Existe carta da comissão científica da unidade informando que o encaminhamento para o CEP é facultativo por não ter um "perfil invasivo no procedimento com seres humanos". Foi anexada também uma carta do Colégio Marista Assunção informando que só poderá ser realizada com a aprovação do CEP da PUCRS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo a aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO ALEGRE, 03 de Julho de 2013

Assinador por:
caio coelho marques
(Coordenador)

Endereço: Av.Ipiranga, 6681
Bairro: CEP: 90.619-900
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (513)320-3345 Fax: (513)320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

**ANEXO C – Carta de consentimento do responsável pelo local de realização da pesquisa
– Porto Alegre/Brasil**

Porto Alegre, 02 de maio de 2013.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS

Prezados Senhores:

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado *“Aportes para o Bem-Estar em Instituições de Ensino: contrastando dados entre Rio Grande do Sul/Brasil e Algarve/Portugal”*, proposto pelos pesquisadores Ms. Karina Pacheco Dohms (Doutoranda) e Dr. Claus Dieter Slobäus (orientador).

O referido projeto será realizado no Colégio Marista [REDACTED] e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,



Andreana Catarina Haas Reichert
Diretora-Aut. USBFF Nº 1-1016-10

Andreana Catarina Haas Reichert
(Diretora)