

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

**KARINA PACHECO DOHMS**

**NÍVEIS DE MAL/BEM-ESTAR DOCENTE, DE AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA E  
DE AUTORREALIZAÇÃO DE DOCENTES EM UMA ESCOLA TRADICIONAL DE  
PORTO ALEGRE**

Porto Alegre  
2011

**KARINA PACHECO DOHMS**

**NÍVEIS DE MAL/BEM-ESTAR DOCENTE, DE AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA E  
DE AUTORREALIZAÇÃO DE DOCENTES EM UMA ESCOLA TRADICIONAL DE  
PORTO ALEGRE**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-  
Graduação em Educação como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Educação da  
Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul**

**Orientador: Dr. Claus Dieter Stobäus**

Porto Alegre  
2011

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D655n Dohms, Karina Pacheco  
Níveis de mal/bem-estar docente, de autoimagem e autoestima e  
autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto  
Alegre / Karina Pacheco Dohms. – Porto Alegre, 2011.  
112 f.

Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação, PUCRS.

Orientação: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus.

1. Educação. 2. Professores – Atuação Profissional. 3. Bem-Estar  
Pessoal. 4. Autoimagem. 5. Autoestima. 6. Satisfação no Trabalho.  
I. Stobäus, Claus Dieter. II. Título.

CDD 370.71

Ficha Catalográfica elaborada por  
Vanessa Pinent  
CRB 10/1297

**KARINA PACHECO DOHMS**

**NÍVEIS DE MAL/BEM-ESTAR DOCENTE, DE AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA E  
DE AUTORREALIZAÇÃO DE DOCENTES EM UMA ESCOLA TRADICIONAL DE  
PORTO ALEGRE**

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

**Aprovada em: 08 de setembro de 2011**

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

**Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera (PUCRS)**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilca Maria Lucena Kortmann (UNILASALLE)**

---

**Prof. Dr. Saul Neves de Jesus (UALG- Universidade do Algarve, Faro- Portugal)**

Dedico este trabalho à minha vó, Wera Maria Margarete Dohms (in memoriam), que através da sua história de vida me ensinou, entre outras coisas, que é preciso sempre coragem e perseverança frente aos desafios. Isso tem me motivado a lutar pelos meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao meu esposo, Vinicius Moraes, meu grande incentivador e cúmplice, pela paciência e por compartilhar suas idéias e sonhos comigo. Não sei o que eu seria sem o apoio e imenso amor despendidos a mim. Aos meus pais Claus e Suzane, e igualmente aos meus irmãos Guilherme e Fernanda, por acreditarem e torcerem por mim e por terem sempre uma palavra de apoio e estímulo.

Um agradecimento especial ao meu amado orientador, Dr. Claus Dieter Stobäus, que se manteve sintonizado a minha pessoa e muito me ensinou durante esta caminhada – e continuará ensinando – e que ficará marcado para sempre em minha vida como uma grande referência de mestre e amigo. Aproveito para registrar meu agradecimento ao professor Dr. Juan José Mouriño Mosquera a quem aprecio a sabedoria e sinceridade, com quem aprendi muito e me motivo a aprender cada vez mais através de seu testemunho e exemplo; bem como a professora Dr. Leda Lísia Portal que, com sua simplicidade, carisma e repleta de carinho para compartilhar, me ensinou muitas coisas preciosas. Aos senhores todo o meu carinho e admiração.

Obrigada aos colegas que compartilharam, tornaram-se parte e participaram desse processo em busca de novos saberes, ficam muitas amizades e também, muita saudade. Meu carinho e agradecimento especial as amigas Aline Rocha Mendes, Carla Conceição Lettnin e Jamile Zacharias, pela cumplicidade e afinidade estabelecidas, e que nos renderam excelentes produções.

/: O que eu penso a respeito da vida  
é que um dia ela vai perguntar  
O que é que eu fiz com meus sonhos  
e qual foi o meu jeito de amar  
O que é que eu deixei pras pessoas,  
que no mundo vão continuar  
pra que eu não tenha vivido à toa,  
e que não seja tarde demais. :/  
*Certas coisas pra dizer*, de Jorge Trevisol  
(2000)

## RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar as possíveis influências que o mal/bem-estar docente pode provocar no fazer docente, através da coleta de respostas de docentes de uma escola tradicional de Porto Alegre, após o preenchimento de Questionários de Mal-estar Docente, de Autoimagem e autoestima e de Autorrealização. No Referencial teórico são elencados elementos das possíveis causas e consequências do mal-estar docente, hoje mais comum nas instituições de ensino, e as formas de revertê-lo em bem-estar docente. Sabe-se que ser professor, na atualidade, não é tarefa fácil, mas também é, antes de tudo, estar bem preparado para trabalhar com a diversidade, isto é, desde a formação até constantes atualizações. A pesquisa, que é quanti-qualitativa, coletou respostas de 25 docentes, de Educação Infantil ao Ensino Médio, com idades entre 26 e 58 anos, em questionários quantitativamente analisados com Estatística Descritiva e Inferencial, utilizando para a qualitativa a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Através das respostas fica possível evidenciar que existe um grande nível de estresse entre os professores, que consideram como as principais fontes de pressão: o relacionamento com familiares de alunos; falta de respaldo dos cuidadores; falta de recursos materiais na escola; indisciplina discente; burocracias escolares e trabalhos além da carga horária, acabando por interferir na vida pessoal; insatisfação com salário; avaliações sistemáticas dos alunos; desvalorização da docência; dificuldade em atender alunos com necessidades educacionais especiais. Para diminuir este estresse procuram: relações positivas com seus alunos; apoio de colegas docentes e pelo sindicato; clareza quanto a seu papel docente; duração das férias escolares; poder planejar com antecedência atividades, a fim de tornar seu trabalho mais interessante; administrar bem seus tempos e reconhecer suas próprias limitações; recorrer a hobbies e passatempos; poder desabafar com seus familiares/colegas. O estudo também constatou níveis considerados como mais positivos de autoimagem e autoestima entre os docentes, e na análise do Questionário de Autorrealização observou-se um índice de maiores necessidades físicas, sendo a de menor índice as necessidades de relacionamento. Nos comentários finais ressalta-se o elevado nível de estresse entre os pesquisados, apesar de tendência a níveis positivos de autoimagem e autoestima, existindo também outras necessidades a serem satisfeitas, para chegarem a uma melhor autorrealização, considerando-se a importância de adotar ações que contribuam à melhoria da saúde docente, tanto por parte das instituições de ensino quanto da sociedade, proporcionando apoio, acolhimento, desenvolvendo relações baseadas no afeto e bem-estar.

**Palavras-chave:** Mal/Bem-estar docente. Autoimagem. Autoestima. Autorrealização. Escola.



## ABSTRACT

This research sought to analyze possible influences that malaise/well-being faculty can cause in teaching through a collection of responses from teachers of a traditional school in Porto Alegre, who have filled questionnaires of malaise teaching, self-image and self-esteem, and self-actualization. In the theoretical elements are listed some possible causes and consequences of teacher's malaise, more common nowadays in educational institutions, and ways to revert it in welfare faculty. We know that today being a teacher is not easy, but we also need to be aware that this should not interfere in our performance in classroom with our students. Also, first and foremost, teachers need to be well prepared to work with diversity, since their academic formation until constant updates. The survey is quantitative-qualitative; the answers were collected from teachers through questionnaires, and analyzed quantitatively with descriptive statistics and inferential understanding, using the qualitative Content Analysis technique of Bardin. Questionnaires were applied to 25 teachers of teaching from early childhood education to high school, aged between 26 and 58 years, with predominance of 38 to 47 years. Through questionnaires replies become possible to demonstrate that there is a high level of stress among teachers, who consider the main sources of pressure: the relationship with pupils' families; lack of support from caregivers; lack of materials in school; students' indiscipline; school and work beyond bureaucracies of workload interfering in personal life; dissatisfaction with wages; the need of systematic reviews of students; devaluation of teaching occupation; difficulty in attend special educational needs of some pupils. To reduce this stress they seek: positive relations with their students; support from fellow teachers and by the Union; clarity in the role of teaching; length of school holidays; elaborate activities' plan in advance in order to make their work more interesting; manage their time and recognize their own limits; appeal to their hobbies and pastimes; unburden with their relatives/colleagues. This study also found levels considered positive of self-image and self-esteem among teachers, and the analysis of the Questionnaire of Self-realization showed that there was a higher rate of physical needs, especially of relationship's needs. Thereby, concluding comments show a high level of stress among the respondents, despite a tendency to positive levels of self-image and self-esteem, there are also some other requirements to be met to reach a better self-realization, considering the importance of actions that could contribute to improve more teachers' health by educational institutions, and by society, providing support, care, developing relationships based on affection and well-being.

**Keywords:** Malaise/well-being teaching. Self-image. Self-esteem. Self-realization. School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>GRÁFICO 1</b> – Nível de ensino dos filhos dos participantes da pesquisa .....	41
<b>GRÁFICO 2</b> – Atuação laboral dos docentes participantes da pesquisa .....	43
<b>GRÁFICO 3</b> – Tempo (anos) em que os docentes desempenham sua função/cargo atual .....	45
<b>GRÁFICO 4</b> – Representação por média de tempo (anos) em que os docentes estão na função/cargo atual .....	46
<b>GRÁFICO 5</b> – Percentuais dos docentes que desejam permanecer ou abandonar a profissão .....	48

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – Grau de instrução dos sujeitos da pesquisa .....	42
<b>TABELA 2</b> – Caracterização dos sujeitos da pesquisa conforme a formação, idade e o tempo que dedicam-se a docência .....	44
<b>TABELA 3</b> – Carga horária semanal dos docentes .....	46
<b>TABELA 4</b> – Soma dos pontos obtidos pelos sujeitos da pesquisa na Seção 2 do Questionário de <i>Stress</i> Docente .....	51
<b>TABELA 5</b> – Soma dos pontos obtidos pelos sujeitos da pesquisa nas 14 afirmações da Seção 3 do Questionário de <i>Stress</i> Docente .....	54
<b>TABELA 6</b> – Pontuação obtida por cada sujeito da pesquisa na Seção 4 do Questionário de <i>Stress</i> Docente .....	57
<b>TABELA 7</b> – Pontuação dos docentes em resposta ao Questionário de Autoimagem e Autoestima .....	63
<b>TABELA 8</b> – Frequência de respostas dos sujeitos ao Questionário de Autoimagem e Autoestima identificando os aspectos: orgânicos, sociais, intelectuais e emocionais .....	67
<b>TABELA 9</b> – Estatística inferencial: Questionário de Autorrealização .....	69
<b>TABELA 10</b> – Níveis de intervenção sobre o estresse e consequências (FRANK e COOPER, 1987) .....	74

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	16
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	17
3.1 MAL-ESTAR DOCENTE: CONTEXTO ESPAÇO-TEMPORAL .....	17
3.1.1 Papel docente e as cobranças da sociedade .....	20
3.1.2 Causas e consequências do mal-estar docente: pesquisas já realizadas .....	23
3.2 BEM-ESTAR DOCENTE: UM NOVO OLHAR .....	26
3.3 AUTOIMAGEM, AUTOESTIMA E AUTORREALIZAÇÃO .....	32
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	40
4.1 MÉTODO DE PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS .....	40
4.2 GRUPO E MATERIAIS PESQUISADOS .....	40
<b>5 RESULTADOS PARCIAIS</b> .....	43
5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE MAL-ESTAR DOCENTE .....	43
5.1.1 História laboral dos docentes .....	45
5.1.2 Hábitos e aspectos relacionados à saúde .....	49
5.1.3 Conduta docente relacionada ao estresse .....	53
5.1.4 Satisfação profissional .....	57
5.1.5 Situações de estresse e alternativas para superá-las .....	59
5.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA .....	62
5.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AUTORREALIZAÇÃO .....	68
5.4 CRUZAMENTO DAS RESPOSTAS DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA ...	71
<b>6 A INCESSANTE BUSCA DE SOLUÇÕES PARA SUPERAR CONDIÇÕES DE MAL-ESTAR EM PROL DO BEM-ESTAR DOCENTE</b> .....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86
<b>ANEXOS</b> .....	91

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A</b> – Termo de aprovação do Comitê de Ética da PUCRS .....	92
<b>ANEXO B</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) .....	93
<b>ANEXO C</b> – Questionário de <i>Stress</i> na docência .....	94
<b>ANEXO D</b> – Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983) .....	104
<b>ANEXO E</b> – Questionário de Autorrealização com as idéias de Maslow .....	107

## 1. INTRODUÇÃO

Como professora de Educação Física, lembro que minhas primeiras experiências profissionais me proporcionaram utilizar, na prática, uma pluralidade de conceitos obtidos a partir das atividades acadêmicas e científicas, com o grande desafio de adequação desses conceitos teóricos no desenvolvimento de atividades que motivassem, os diversos públicos com os quais trabalhei, tanto à prática de esportes quanto ao trabalho em equipe, proporcionando o seu desenvolvimento integral (tanto no aspecto físico como no de formação humana de acordo com a faixa etária).

A partir dessas experiências, dediquei-me à pesquisa de áreas relacionadas com a formação da pessoa, tendo como aliados os estudos da recreação e do lazer, buscando um maior aprimoramento profissional. Durante o curso de graduação participei de um grupo de estudos em Jogos Cooperativos, onde pude colocar em prática os conhecimentos já adquiridos durante minha formação acadêmica e aprofundar ainda mais meus estudos. Após concluir a graduação busquei um curso de Pós-Graduação que desse continuidade e possibilitasse um aprofundamento nos estudos e trabalhos já desenvolvidos, me especializando em Recreação, Lazer e Jogos Cooperativos, que teve como enfoque a formação pessoal a partir dos Jogos Cooperativos como um espaço possível para mudanças.

Em vista disso, penso que a vida é movimento, mas não deve ser um mero acúmulo de experiências desconexas. É preciso que o ser humano, e em especial o educador (pela responsabilidade na formação de outros seres humanos), oriente suas experiências em prol do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse contexto, não há como afastar a conclusão que o aprimoramento acadêmico deve ser a aspiração de todo aquele que deseja ser educador em sua plenitude. Ou seja, um educador engajado deve ser o primeiro comprometido com os níveis de especialização acadêmica, acreditando que isso irá agregar não só à sua formação, mas será também gerador de reflexos onde ele estiver e atuar. Em outras palavras, o educador que acredita em sua profissão, naturalmente percebe que o aprimoramento acadêmico é uma necessidade.

Muitos foram os motivos que me impulsionaram a continuar minha jornada de aprimoramento. Nesse contexto, o Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, na linha de pesquisa Pessoa e Educação, é o que converge com minhas crenças e expectativas, consolidando minhas experiências.

Penso que o gesto humano é uma das primeiras manifestações de expressão e de comunicação entre o ser e o meio em que vive. Tudo o que for vivenciado pelo aluno nas

aulas, por ele será recordado por toda a sua vida. Com base nisso, acredito que o educador deve possibilitar condições que auxiliem no desenvolvimento harmônico e global dos alunos, tornando a Educação um momento agradável, e que acima de tudo resgate os valores esquecidos do humano através de suas práticas grupais.

Como visto acima, minha atuação acadêmica e profissional sempre se voltou ao desenvolvimento da pessoa em sua inteireza através da Educação. Assim, os temas enfocados por esta linha de pesquisa estão em plena harmonia com minha vida pessoal, minhas ações, estudos e leituras, razão pela qual pretendi pesquisar algo que vinha me preocupando: as relações desgastadas no ambiente escolar.

Há muito tempo se vem discutindo sobre o mal-estar docente, que hoje se tornou comum nas instituições de ensino, e as formas de combatê-lo. Projetos e Pesquisas vêm demonstrando os aspectos causadores deste mal-estar e sugerem formas de prevenção, propondo discussões comparativas e buscando resgatar conceitos e comportamentos pró-ativos e para a resiliência docente.

Sabemos que ser professor, na atualidade, não é tarefa fácil. O mesmo docente que antes precisava preocupar-se, fundamentalmente, com o processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos, hoje agrega a isso diversas exigências e funções para desempenhar, mas também precisa ter a consciência de que tais fatores não devem interferir na sua atuação com os educandos.

O docente hoje, antes de tudo, deve estar bem preparado para trabalhar com a diversidade que se faz presente nas salas de aula, isto é, desde sua formação até constantes atualizações. E, mesmo sabendo que um dia é diferente de outro e que, ao chegar a uma sala de aula, estaremos trabalhando e, acima de tudo, convivendo com pessoas diferentes umas das outras, todos os dias, não podemos esquecer, também, que sempre cada aula dada é diferente da outra. Mesmo quando o conteúdo a ser trabalhado é exatamente o mesmo e a aula preparada seguem a mesma metodologia em turmas diferentes, o professor nunca poderá esperar respostas iguais com os estímulos educativos. Talvez, este seja um grande equívoco, ainda, cometido por alguns docentes.

Esperar que grupos diferentes apresentem respostas iguais, mesmo sabendo que o tempo de preparo para as aulas não é o ideal, deve lembrar-nos que não podemos generalizar o dado ensino a nossos discentes. Como seria a atitude de um docente frente a uma situação em que a aula por ele planejada, de forma organizada e cheia de expectativas, não conseguisse avançar? Logo, se imagina que este docente ficaria desanimado ou desmotivado, com sentimentos de tristeza, de impotência ou desilusão. Ou ainda, poderíamos nos surpreender

com um professor preparado para o insucesso, que possui alternativas em seu planejamento, que agiria com criatividade e bom senso, adaptando seu planejamento ao interesse dos alunos. Essa é apenas uma de muitas questões que poderiam ser levantadas aqui. A proposta é justamente poder refletir um pouco mais a respeito das influências do mal-estar docente no processo de ensino e de aprendizagem, em que aspectos que podem parecer relevantes para seu êxito são de extrema importância.

Albert Einstein já dizia que a arte mais importante do mestre consiste em provocar a alegria da ação criadora e do conhecimento. Para tanto a principal tarefa do educador deve ser a de estimular e guiar os educandos para que estes sejam os sujeitos ativos de suas próprias aprendizagens, dando autonomia ao educando para que este seja agente desses processos de ensino e aprendizagem. Nesta ação criadora quem educa outros (educador) também está se auto-educando. No entanto, talvez, o grande desafio frente à educação hoje seja trabalhar com a demanda da diversidade, que em nome da modernidade acaba por ser esquecida. É necessário trabalhar em prol desta diversidade e da riqueza que este viés pode levar, pois é possível trabalhar juntos dentro da diversidade, o que possibilita a criação de um ambiente de trocas ainda mais enriquecedor.

Há autores que nos convidam a olhar a tarefa educativa como um fenômeno biológico, que envolve todas as dimensões do viver humano, interligado em seu corpo e espírito, consciente de que, quando isso não ocorre, produz-se a alienação e a perda de sentido social e individual.

Outros autores afirmam que existem choques, e estes se referem aos choques culturais existentes nas relações cotidianas, que por sua vez acabam impedindo a concretização de aprendizagens, acarretando reações emocionais como a apatia, a agressividade e a indisciplina. Ressaltando que as relações entre educadores e educandos são primordiais para que haja um ambiente de aprendizagem saudável para ambos.

Porém, essas relações quando mal administradas, podem ser as principais causas dos problemas de aprendizagem, por exemplo, quando um educador repreende um educando por um desempenho insuficiente ou atitude inadequada – e o educador muitas vezes faz isso com apenas uma palavra –, pode gerar no educando um sentimento de injustiça, que desvaloriza sua autoimagem e autoestima, impedindo sua melhor realização como pessoa. Com isso, o educando sente-se confuso e desprotegido, sendo o sofrimento gerado tão intenso que este sente-se aflito e desejoso por negar sua própria existência.

Estudos comprovam que desde os primórdios a emoção se sustenta da implicação que causa no outro, sendo que o êxito de um docente em sala de aula depende, na maioria das



vezes, do ambiente que ele mesmo cria. Em total convergência, alguns autores ressaltam as relações humanas como aquelas que pressupõem uma base emocional para definir o âmbito de convivência.

Estas ideias vêm para ressaltar a necessidade de resgatar as saudáveis e boas relações entre educadores e educandos, livrando-nos de situações de mal-estar que afligem docentes e que geram consequências relevantes no processo de aprendizagem discente, é fundamental focar a educação voltada para o desenvolvimento humano como fator preponderante.

Esta pesquisa pretendeu investigar elementos de mal/bem-estar docente e níveis de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes, realizando uma análise estatística e inferências de como relacionam-se entre si, e quais aspectos podem estar provocando alterações no pensar e fazer dos docentes, o que nos leva, ao final, a uma busca de soluções para superar estas condições de mal-estar em prol do bem-estar docente.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 GERAL

O objetivo geral deste nosso estudo é:

**Investigar os níveis de mal/bem-estar, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional<sup>1</sup> de Porto Alegre.**

### 2.2 ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos do nosso estudo são os seguintes:

- Avaliar níveis de mal/bem-estar de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre.
- Avaliar níveis de autoimagem e autoestima de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre.
- Avaliar níveis de auto-realização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre.
- Relacionar os níveis de mal/bem-estar, de autoimagem e autoestima e de autorrealização.

---

<sup>1</sup> Entende-se por escola tradicional, aquela que é reconhecida por conservar o oferecimento de uma educação de qualidade, com base em uma filosofia e uma ética cristã, contribuindo com a formação de seres humanos responsáveis e conscientes de suas tarefas na construção de uma sociedade justa, fraterna, participativa e solidária.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

Iniciamos este Referencial comentando que esta pesquisa tem como principais referenciais teóricos, materiais produzidos por autores importantes que tratam do mal-estar e do bem-estar docente, dentre eles Esteve (1999) que realizou uma ampla pesquisa na Espanha, voltada para a questão do absentismo docente; Codo (2006) que levantou dados indicativos da síndrome de *Bournout* em educadores brasileiros; Mosquera e Stobäus (2009), que coordenam os grupos de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência (desde 1996) e afetividade, possuindo diversas produções sobre o tema; Jesus (2007) que enfoca suas investigações no estresse e no bem-estar docente voltado ao campo da psicologia da educação; Lipp (2002) que pesquisa o tema em São Paulo; Sampaio e Timm (2006) em Porto Alegre. Também conta com os referenciais produzidos por Maslow (s.d., 1991), Rogers (1983, 1997), Damásio (2004), Freud (1974) e outros.

Passaremos agora a aprofundar nestes temas.

#### 3.1 MAL-ESTAR DOCENTE: CONTEXTO ESPAÇO-TEMPORAL

Há muitos anos já se falava na crise da profissão de educador, que foi sendo caracterizada ao longo dos anos. A expressão *mal-estar docente* vem sendo empregada como a mais inclusiva das utilizadas na bibliografia para descrever, segundo Esteve (1999, apud STOBÄUS, MOSQUERA e SANTOS, 2007, p. 263), os “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais que se exercem na docência e que concorrem para ela”, tratando-se de um fenômeno internacional.

Esteve (1994, apud SAMPAIO, JESUS, STOBÄUS e MOSQUERA, 2008, p. 8) destaca que “na língua francesa foi introduzido o conceito *malaise enseignant*, traduzido para o castelhano como *malestar docente*, e na bibliografia anglosaxônica aparece a terminação *burnout*, e em muitos casos associado ao conceito de estresse”.

Os primeiros indicadores começaram a se tornar evidentes no início da década de 1980, nos países mais desenvolvidos (ESTEVE, 1999), mas há indícios de que o tema vem sendo pesquisado desde a década de 70, do século passado. No entanto a problemática do mal-estar com foco na civilização foi investigada primeiramente por Freud, em 1930, apontando diversas considerações a respeito do tema.

Ao longo da história da educação, e hoje não é diferente, se procurou aprimorar o sistema educacional em prol da sociedade. Até o final do século XIX a educação era em grande parte realizada pelos próprios pais ou preceptores (professores que eram contratados pelas famílias para irem até suas casas realizar a instrução de seus filhos).

Em 1920, todos os problemas pareciam ser resolvidos, no Brasil, graças à educação. Já em 1924, com a fundação da Associação Brasileira de Educação, houve o surgimento dos chamados profissionais da educação, em que estes eram educadores e faziam questão de proferir que sua principal função era a educação, que até então era vista como uma missão num sentido quase religioso, diz Comparato (1987, p.100). O autor ainda destaca, que com a 'era getulista' *“procurava-se passar do chamado Estado liberal para o Estado social, que significa a organização, pelos poderes públicos, das atividades sociais no sentido de realizar o maior bem-estar possível”*, também presente na educação.

Com o Regime Militar, a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia proposta pelo regime, respaldando-o. O impacto da política educacional do regime militar possui diversos aspectos que marcaram a educação brasileira, causando mudanças bruscas na sua trajetória.

Segundo Germano (1993, p. 271), a dramática situação do professorado se deve a degradação de condições de trabalho e ao arrocho salarial a que foi submetida durante toda a vigência da ditadura, acarretando evidente queda no nível de ensino. Isso passou a gerar uma rotatividade de professores, em que muitos largavam a profissão por outras atividades, considerando a remuneração aquém das responsabilidades do professor, o que perdura, ainda, na atualidade. O autor expõe que nem tudo decorreu do golpe de 64, mas através do depoimento de uma administradora educacional sintetiza a precariedade e a desvalorização do trabalho docente e degradação do ensino, deixados como herança em decorrência deste período, pois:

*[...] o trabalho é rotineiro; [o professor] (transmite as mesmas informações, do mesmo jeito, num mesmo dia a quatro ou mais classes, repetidamente). Sua atividade causa-lhe desânimo, apatia, chateação. Usa um livro de 'Estudo Dirigido', onde embrutece-se, rotiniza-se, não cria, não raciocina, não usa sua capacidade de reflexão. Embrutece também o aluno. Torna-o passivo, puro cumpridor das ordens do livro". Para sobreviver, "trabalha em várias escolas, assume 'bicos', vende roupas nas horas vagas". Isso é uma decorrência de "anos de ditadura", assevera.*

De acordo com Nóvoa (1999, apud AGUIAR e ALMEIDA, 2008), não há perspectivas de que haja soluções a curto prazo no que refere-se à Educação, pois esta

arrasta-se há muitos anos. E ressalta que quem acaba sofrendo com as consequências de uma sociedade conflituosa é a escola, que faz parte desta mesma sociedade.

Os momentos históricos e políticos representam a repercussão das dificuldades que existem e afloram nas instituições de ensino. Se pensarmos na Educação considerando a relação que esta possui no percurso de vida de cada sujeito, veremos que esta repercute diretamente no desenvolvimento das sociedades. Então precisamos também pensar em soluções, para recuperar o apreço que inicialmente tinha-se pela Educação e seus agentes, que sofrem com as crises da Educação e com o mal-estar docente.

Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 263) definem o mal-estar docente como uma *“doença social que provoca a pessoa e é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que se lhes atribui”*.

Conforme ressalta Jesus (2001a), hoje em dia as pessoas, cotidianamente, reclamam de estarem estressadas. Também as crianças reclamam do estresse dos próprios pais. E lembra que a própria Organização Mundial de Saúde (OMS) considera o estresse como uma epidemia mundial. Sendo o estresse considerado como um dos fatores do mal-estar docente, cabe aqui ressaltar que o conceito de estresse está relacionado a situações de *distress* e de *eustress*.

Jesus (2001a, p. 8) distingue o *eustress* como a situação na qual o sujeito frente a uma exigência profissional atua utilizando estratégias de *coping*, que, de acordo com Sousa (2006, p. 33), pode corresponder à expressão como forma de *“lidar com”*. Também de resolução de problemas buscando lidar da melhor maneira com tal situação. E, o *distress* como uma atitude contrária, em que o sujeito não é bem sucedido permanecendo tenso durante muito tempo, demonstrando que não possui competências para lidar com certas exigências.

Já o conceito de mal-estar revela um processo de falta de capacidade para fazer, por parte do sujeito, frente às exigências que são colocadas por sua profissão apontando três etapas do desenvolvimento do mal-estar docente: a primeira diz respeito às exigências profissionais que extrapolam os recursos do professor e provocam estresse; a segunda é quando o professor tenta corresponder a estas exigências, o que acaba aumentando seu esforço; e na terceira etapa, começam a aparecer os sintomas que caracterizam o mal-estar docente (JESUS, 2004a).

Segundo Blase (1982, apud ESTEVE, 1999) os fatores que configuram o mal-estar docente podem ser classificados em fatores de primeira ordem e fatores de segunda ordem. Os de primeira ordem estão relacionados com os recursos materiais e as condições de trabalho – violência nas escolas, o esgotamento docente e a acumulação de exigências. E os fatores de

segunda ordem incidem indiretamente sobre a ação docente – diminuição da motivação no trabalho, condições ambientais e contexto em que se exerce a docência – gerando tensões negativas em sua prática diária.

As transformações no papel do professor se deram pela mudança acelerada do contexto social e das necessidades que surgiram com tais transformações (por exemplo de preparação para manejar as tecnologias de informação e comunicação), porém o mesmo não estava preparado para lidar com as novas exigências, o que vem acarretando situações de mal-estar.

### 3.1.1 Papel docente e as cobranças da sociedade

As transformações são constantes e inevitáveis. As informações chegam mais rápidas e basta um ‘clique’ para esclarecer dúvidas ou descobrir sobre algo novo. O saber está disponível para todos, e os meios para se chegar a ele são inúmeros. No entanto, *“a mesma rede de comunicação que nos integra, também nos aprisiona, revelando as nossas ambivalências e os males de nossa civilização, indicando que também estamos globalizando as nossas mazelas sociais”*, diz Moraes (2005, p. 29). Hoje vivemos cercados por muitas informações, que vem de diversos meios e formas, mas a maneira de como utilizá-las, adequadamente e com responsabilidade, dependerá de cada sujeito.

Codo (2006, p. 70) lembra que *“no passado, dizer ‘eu sou professora ou professor’ trazia à tona uma identidade carregada de orgulho profissional. A profissão de educador tinha prestígio social”*.

Mosquera, Stobäus e Santos (2007, p. 262) ilustram que, antigamente, o docente era estimado e respeitado por ser visto como uma fonte de saber, já nos tempos de hoje é praticamente impossível que uma pessoa seja capaz de armazenar e processar toda esta informação e com essa descentralização do saber o próprio *status* de autoridade no assunto fica ameaçado, constituindo um dos fatores promotores do mal-estar docente. Estes mesmos autores chamam a atenção de que:

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

No início do século 20, quando Freud (1974, p. 43) investigou o mal-estar da civilização, indicou as três fontes de que provem 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*”.

Diante destes fatores apontados por Freud em 1930, associados, nos dias de hoje a outros fatores que geram o mal-estar, e no que dizem respeito aos docentes, aparecem os sintomas físicos, emocionais e cognitivos, expõe Esteve (1999).

Contudo a exaustão docente está muito mais relacionada às exigências e a sobrecarga de trabalho que acarretam ao acúmulo de atividades e responsabilidades que as instituições depositam em seus professores. Essas exigências profissionais levam a um esgotamento não só físico, mas também psicológico denominado pelo termo inglês, *burnout*. Este termo – *burnout* – foi definido por Blase (1982, apud ESTEVE, 1999, p. 57), como “*um ciclo degenerativo da eficácia docente*”, sendo um dos fatores do mal-estar docente, pois designa um conjunto de consequências negativas que afetam o professor combinando condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.

Além disso, os docentes precisam estar frente às evoluções que a sociedade sofre e que impõem mudanças na sua profissão, como lembram Amiel et al. (1970, apud ESTEVE, 1999, p. 33), que há alguns anos quando os pais preocupavam-se em ensinar aos seus filhos o sentido da disciplina, cortesia e respeito, e não permitiam que seus filhos enfrentassem seus professores, bem como deixavam claro aos professores o apoio que lhes ofereciam diante o menor conflito. Já no momento atual os pais colocam-se no lugar dos filhos e se estes forem considerados mal-educados a culpa é do professor que não soube educá-los.

De acordo com Aguiar e Almeida (2008, p. 29):

*Os cuidados de uma educação familiar não são de competências da escola. As demandas dos pais de que o professor tem de ensinar tudo a seus filhos, desde o respeito ao professor e às autoridades, na escola, a um comportamento social adequado e o respeito às normas, têm um efeito devastador na vida do professor.*

Também Meleiro (2000, apud LIPP, 2002), complementa que a educação que é dada por muitas famílias não contempla o limite e o reflexo aparece na sala de aula.

As famílias são responsáveis pela educação de seus filhos e pares, pautada em valores e atitudes adequadas ao meio social. À escola, em especial ao professor, cabe o papel de fomentar valores positivos, estimando as relações interpessoais, criando um ambiente saudável e favorável para os processos de ensino e aprendizagem. A preocupação maior dos

professores deve ser com os processos de ensino e de aprendizagem, nas perspectivas da instituição escolar da qual faz parte, seguindo seu Projeto Pedagógico.

Bueno e Lapo (2002, apud AGUIAR e ALMEIDA, 2008, p. 20) observam que o professor carece responder as expectativas de supervisores, coordenadores, diretores, dos alunos e dos pais desses alunos. Porém, nem sempre estas expectativas possuem vinculação, e nem sempre são passíveis de conciliação, e os autores questionam se é possível o professor conseguir realizar ou chegar a um equilíbrio entre essas expectativas.

Destacam Timm, Mosquera e Stobäus (2008, p. 41) que o Relatório Delors, do ano de 2006, reconhece que:

*Pede-se muito aos professores, demasiado até. Espera-se que remediem as falhas de outras instituições, também elas com responsabilidade no campo da educação e formação dos jovens. Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação. De fato, os professores têm na sua frente jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias ou pelos movimentos religiosos, mas cada vez mais informados, terão de ter em conta este novo contexto, se quiserem fazer-se ouvir e compreender pelos jovens, transmitir-lhes o gosto de aprender, explicar-lhes que informação não é conhecimento e que este exige esforço, atenção, rigor, vontade. Com ou sem razão, o professor tem sensação de estar isolado, não só porque se dedica a uma atividade individual, mas devido às expectativas geradas pelo ensino e às críticas, muitas vezes injustas, de que é alvo.*

Mosquera (1978, p. 8) lembra “o professor como pessoa [...], como ser sensível que quotidianamente vive e sente os problemas que o afligem como aos outros seres humanos”, ressaltando que as exigências para ser um bom educador são extremamente rigorosas, tornando a profissão docente uma das mais sacrificadas e também desafiadoras.

Muitos professores estão desmotivados pela profissão, pois além de todas as tarefas que lhe são delegadas, tornando-se um acúmulo de funções além do ensino em si, na maioria das vezes se sentem desvalorizados e desiludidos de que haja transformações futuras. Essas transformações precisam ocorrer não só em relação à qualificação do profissional docente, mas também no que diz respeito ao seu desenvolvimento interior enquanto ser humano, considerando sua saúde, suas boas relações interpessoais, sua satisfação pela tarefa educativa, seu bem-estar e sua apreciação positiva, visando sua autorrealização.

Maslow (1991) já destacava que precisamos recordar, sempre, que somente o ser humano, em sua inteireza, pode frustrar-se, nunca somente uma parte dele.

Para Meleiro (2000, apud LIPP, 2002, p. 15) “o professor é uma profissão louvável, que merece respeito e consideração pela nobre missão, de quem a exerce, de transmitir seus conhecimentos aos alunos”.



Nesse sentido, devemos olhar a Educação e seus colaboradores (neste caso os docentes) com seriedade e de forma mais cuidadosa, buscando as causas de tais desmotivações e mal-estares, para então implementar ações eficientes e plausíveis para aprimorar o modo de fazer o ensino e realizar as transformações necessárias para uma Educação estimada e de qualidade.

### 3.1.2 Causas e consequências do mal-estar docente: pesquisas já realizadas

Através de pesquisas e estudos já realizados, nacionalmente e internacionalmente, é possível observar algumas das causas mais frequentes do mal-estar docente. Esteve (1999, p. 78) acredita que os docentes sofrem deste mal por estarem expostos a tensões cada vez maiores, pois com as diversas fragmentações da atuação docente, conseqüentemente, aumentaram suas responsabilidades e exigências.

Esteve (2005, p.118) considera como a primeira causa que nos afasta da profissão docente a *“falta de reflexão sobre o sentido de nossa profissão e, em consequência, o desejo de desempenhar papéis impossíveis, que nos conduzem irremediavelmente à auto-destruição pessoal”*.

Este mesmo autor (ESTEVE, 1999, p. 78), após diversos estudos, aponta as principais consequências do mal-estar docente graduadas de forma crescente no que se refere ao qualitativo e decrescente em relação ao número de professores:

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

O acúmulo de responsabilidades que o docente precisa lidar no seu dia-a-dia, além de fatores externos e internos inerentes ao próprio ser humano, cria dicotomias e contradições

consideráveis onde, 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. Isso, sem contar o trato com as famílias que chegam cada vez mais desinformadas sobre o processo de ensino e de aprendizagem de seus filhos, e, ao chegarem à escola, ao invés de apropriar-se das informações, chegam resistentes e em extrema defesa daquilo que desconhecem.

Estudos como os de Jesus (2001b), apontam que os professores iniciantes na carreira docente demonstram um maior grau de mal-estar, e isso se deve ao encontro com uma realidade cada vez mais diversa dentro das salas de aula.

Também Veenman (1984, apud ESTEVE, 2004, p. 143) confirma os dados afirmando que “*a transição da formação dos professores para o primeiro trabalho no ensino pode ser dramática e traumática*”, pois há um “*choque com a realidade*”. No entanto, cabe lembrar que existem professores que mesmo com todas estas adversidades obtêm bem-estar na docência.

A formação destes futuros docentes possui papel fundamental quando falamos de Educação, pois, ao procurar uma licenciatura, o sujeito espera ser preparado para um mercado de trabalho, a fim de chegar habilitado e confiante de que sua formação o preparou para entender e atender tais diversidades que, porventura, possa se deparar. Mas, em muitos casos, essa formação ainda pode ser deficitária, e este profissional vê-se frente a desafios novos e possui apenas duas opções: encará-los e buscar ajuda ou formações complementares para sobrepor as dificuldades; ou sofrer com as situações até chegar a elevados níveis de estresse pessoal e profissional, em termos de mal-estar docente, que em alguns casos levam ao absenteísmo ou em casos extremos a renúncia da profissão, ou mesmo ao *burnout*.

Stobäus e Mosquera (1996) citam que a carência de tempo para realizar um trabalho de qualidade, a descrença no ensino como modificador da aprendizagem dos alunos, ansiedade e sentimento de inutilidade, deficiência do Estado como desencadeador de uma Educação eficiente, falta de uma Filosofia de Educação analisada e discutida por todos, necessidade de uma Educação para a cidadania, falha em considerar como importante os recursos da Educação, e deficiência em considerar o conhecimento como modificador da sociedade, também são elementos causadores do mal-estar docente.

Burke, Christensen, Fessler, McDonnell e Price (1987 apud JESUS, 2004a, p.117-118), em seus estudos, distinguem oito fases na carreira do professor, considerando que há etapas de maior motivação e etapas de menor motivação comuns a todos os docentes:

*“Preparação específica” antes da prática profissional; “indução” ou socialização na profissão; “desenvolvimento de competências”, em que o professor procura formas de aumentar as suas capacidades profissionais; “entusiasmo” e crescimento, em que há elevada satisfação com a profissão docente; “frustração” na carreira e desilusão com a profissão; “estabilidade” e estagnação, em que o professor se limita a fazer o que dele é esperado; “viragem” (“wind-down”) na carreira, havendo uma preparação para a reforma, estando alguns satisfeitos com as experiências positivas que retiveram do seu desempenho profissionais como professores, enquanto anseiam pela reforma para se afastarem da profissão que não o satisfizes; “reforma” no final da carreira.*

O modelo de Polaino-Lorente (1982, apud JESUS, 2004a), relacionado aos fatores que podem influenciar a ansiedade do professor, distingue entre os fatores exteriores à escola e os que se situam no próprio processo de ensino e de aprendizagem que acontecem na sala de aula. A relevância deste modelo diz respeito à implicação pessoal do professor no confronto com as dificuldades criadas por esses fatores, não sabendo lidar de forma eficaz com tais dificuldades.

Projetos e Relatos de Pesquisas, como os de Mosquera e Stobäus (2009) e Stobäus, Mosquera, Timm, Jesus e Sampaio (2010), demonstram os aspectos causadores deste mal-estar e sugerem formas de prevenção, propõem discussões comparativas e buscam resgatar conceitos e comportamentos pró-ativos e para a resiliência docente.

Estes estudos estão relacionados ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, procurando obter melhores efeitos, no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem, apontando estratégias para que os docentes reconheçam as diferenças e adversidades presentes na vida e nos contextos dos quais fazem parte.

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, pois representam a repercussão de dificuldades encontradas nas instituições de ensino. É cada vez mais evidente a insatisfação dos profissionais da educação que sentem-se esgotados e desvalorizados, apresentando baixos níveis de autoestima, baixa motivação e grande desejo por abandonar a profissão, o que caracteriza as manifestações de mal-estar.

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. Segundo o autor *“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”.*

### 3.2 BEM-ESTAR DOCENTE: UM NOVO OLHAR

Para que se possa prevenir e solucionar situações de mal-estar é preciso preocupar-se no aprimoramento de estratégias que visem promover o bem-estar docente para que então a situação de mal-estar seja convertida. Cientes dos problemas existentes na Educação, é fundamental lembrar que, para que haja mudanças, devemos ter certa ousadia, perseverança e cooperação por parte de todos os que fazem parte e compõem o sistema educativo.

Jesus (2007) destaca que o bem-estar docente possui um conceito geral que é o bem-estar subjetivo. Destaca ainda que este bem-estar subjetivo na visão de alguns autores – Diener e Diener (1995); Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos e Oliveira (2000) – é pertinente a uma leitura positiva que as pessoas realizam de suas próprias vidas.

O conceito de bem estar, segundo Jesus (2007, p. 26), está relacionado com a motivação e a realização docente, em que a motivação está ligada a um conjunto de competências (*resiliência*) e de estratégias (*coping*) que o docente desenvolve a fim de enfrentar as exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

Estudos demonstram que há alguns educadores que conseguem manter-se motivados e realizados na profissão, e 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 ao autoconhecimento. Este conjunto de competências, denominado resiliência, e de estratégias, denominado *coping*, visa contribuir para melhoria da saúde docente, a fim de que este supere situações de mal-estar, caminhando para um autoconhecimento que lhe proporciona enxergar perspectivas de ascensão e destino promissor na carreira.

Conforme Yunes e Szymanski (2001, p. 15) o conceito de resiliência, criado pelo cientista inglês Thomas Young em 1807, e que teve origem na Física e na Engenharia, refere-se “à capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica ou permanente”.

Timm, Mosquera e Stobäus (2008, p. 44) expõem que o conceito de resiliência que vem da Física, considera-a como a capacidade de alguns materiais retornarem ao antigo estado após serem submetidos a um estado de tensão muito forte, frisando que não significa uma volta ileso. De acordo com os autores, a resiliência trabalha em três perspectivas, entre

elas, uma capacidade inata do ser humano, que pode ser desenvolvida e aprimorada; um saber adaptar-se às circunstâncias; e uma capacidade que alguns sujeitos demonstram quando tudo parece estar dando errado, e a pessoa é capaz de superar-se e vencer. Também citam que a resiliência envolve o cuidado de si, portanto está conectado aos conceitos de autoimagem e auto-estima.

Para Sousa (2006, p.7) a resiliência é um conceito novo, porém de uma realidade antiga, “*que pressupõe uma visão diferente do mundo e da vida bem como uma preparação séria e adequada que nossas escolas parecem ainda não ter muito presente nas suas concepções e modos de se organizar e actuar*”. Complementa que em uma expectativa de desenvolvimento ao longo da vida, consiste em um *continuum* de ajustes frente aos desafios e dificuldades presentes no dia-a-dia dos sujeitos e sua capacidade de enfrentá-los.

Timm, Mosquera e Stobäus (2008, p. 44) consideram que:

*Podemos ter uma resiliência aumentada ou diminuída, em função de circunstâncias contextuais em que nos encontremos, mas, fundamentalmente afetada em termos de qualidade pela forma como nos inventamos a nós mesmos, todos os dias, em nossas práticas de vida. Pela forma como criamos e recriamos, cotidianamente nossa imagem própria e nosso gosto pelo que somos e fazemos conosco na docência de nós mesmos.*

A resiliência faz parte da própria existência do ser humano, porque cada sujeito seria responsável e autônomo para tentar construir sua história de vida, auxiliando como forma de resistir aos conflitos em sua vida e no seu desejo de sempre melhorar e superar. Esses conflitos e desejos constituem o ser humano, não só nos aspectos considerados mais pessoais, mas também nos aspectos profissionais, pois os dois estão intimamente ligados, pois interinfluenciam-se reciprocamente.

Sousa (2006, p. 28), citando Tavares e Albuquerque, destaca que conceito deriva do termo latino *resilio*, que transporta a uma ideia de ação desenvolvida “*a partir de algo ou de alguém que possui uma elasticidade, uma flexibilidade que lhe é própria e é susceptível de activar-se, incrementar-se, rebustecer-se*”.

Fajardo, Minayo e Moreira (2010, p. 765) enfatizam quatro características da resiliência que podem ser atribuídas ao professor:

*(1) comunicação, que representa a possibilidade de elo e troca com os outros; (2) capacidade de assumir a responsabilidade por sua própria vida; (3) consciência limpa, o que significa não ceder à culpabilização, aceitar responsabilidades, reconhecer erros e superá-los; (4) ter convicções sobre alguns valores essenciais que permitem avançar e suportar adversidades.*

Os autores complementam que Magnabosco, em seu artigo “Um estudo sobre resiliência e seu papel na Educação”, constatou a importância da resiliência na educação escolar, ressaltando as influências da atuação do professor como agente de resiliência para o aluno. Esta autora ainda verificou que existe uma relação dos fatores de proteção com o aumento da resiliência, mais uma vez advertindo para o importante papel do professor e das condições familiares favoráveis para a formação de jovens fortes e saudáveis. Desse modo, constatam que investindo na resiliência do professor a escola estará fomentando o êxito escolar e social dos alunos.

Um professor que tenha sua resiliência melhor desenvolvida, consegue lidar de forma mais coerente com situações adversas, o que conseqüentemente o auxilia em um ambiente favorável e saudável de sala de aula. Porém, para que isso seja possível, é essencial que as instituições de ensino não só estimulem seus docentes a desenvolver a resiliência, mas que os amparem, quando necessário, pois não é possível desenvolver a resiliência apenas ‘camuflando’ os problemas existentes.

Timm (2006) cita que a resiliência pode ser trabalhada pelo professor na perspectiva do cuidado se si, no exercício de sua autoeducação.

De acordo com Sousa (2006) as famílias também podem influenciar a resiliência de seus filhos demonstrando elas mesmas, características relacionadas à resiliência.

Já no que diz respeito às estratégias de *coping*, Antoniazzi, Dell’Aglío e Bandeira (1998, p. 274) definem como sendo “*o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas*”, ressaltando que tais estratégias referem-se a ações cognitivas ou de comportamento utilizadas no curso de um episódio particular de estresse.

Jesus (2001a) demonstra algumas medidas que podem servir para auxiliar as estratégias de *coping*, bem como alguns elementos, que podem ser utilizadas pelos docentes: o papel das mídias, que deveriam apresentar uma imagem mais positiva dos professores; sensibilizar e propiciar o conhecimento aos encarregados de educação sobre o trabalho dos professores, no sentido de cooperação entre pais e professores; a formação dos professores deveria preocupar-se em treiná-los para uma melhor gestão do imprevisível ou do espaço de incerteza que constitui a sala de aula; uma legislação que aumentasse a responsabilização dos alunos pelo seu próprio desenvolvimento escolar; estratégias de relaxamento; e cooperação entre professores, são algumas das estratégias que podem auxiliar a atividade docente.

Tais fatores podem auxiliar nas estratégias de *coping*, mas é importante ressaltar que por se tratar de acontecimentos atípicos, isolados, de estresse, requerem do sujeito um

autoconhecimento e autocontrole desenvolvidos para poder melhor lidar com o inesperado, diferentemente da resiliência que está ligada a acontecimentos típicos, corriqueiros.

Jesus (2007), citando Dunham, diz que ele identifica diversos aspectos positivos na profissão docente, entre eles: a diversidade de tarefas, a interação com os alunos, a preparação e implementação de novos métodos de ensino e de tópicos não utilizados anteriormente, a oportunidade de realizar o trabalho à sua maneira na sala de aula, a imprevisibilidade do cotidiano, o processo de tentar encontrar soluções para os problemas, a pesquisa sobre os temas a ensinar, a preparação das aulas, os novos desafios e o trabalho com os colegas, seria de acrescentar aos fatores positivos o reconhecimento que alguns alunos e gestores revelam pelo trabalho do professor, o interesse manifestado por alguns alunos durante as aulas, a participação do professor em projetos de investigação com os colegas e as oportunidades para atualização e aprendizagem através da participação em congressos e ações de formação.

Nesta perspectiva surgiu a Psicologia Positiva, na década de 1990, preocupada muito mais com os aspectos positivos do ser humano, sugerindo que devemos explorar as qualidades humanas a fim de poder melhor desenvolver habilidades e competências mais adequadas para a superação de dificuldades, em prol da satisfação pessoal e profissional.

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 ainda chamam a atenção para o fato de a Psicologia Positiva oferecer um olhar sobre o outro lado a que outrora a Psicologia clássica não atribuía tamanha importância, visto que preocupava-se mais com as patologias, defeitos e sofrimentos. Acredita-se que, nesta perspectiva positiva, a psicologia deve “*desenvolver-se uma abordagem includente que examine os defeitos e as qualidades das pessoas, bem como os fatores de estresse e os recursos que estão presentes no ambiente*” (p. 22), ajudando-as a terem uma vida mais satisfatória.

Marchesi (2008, p. 128) afirma que caráter moral da profissão docente, bem como a necessidade de encontrar um valor e um sentido para desempenhá-la com rigor e satisfação, necessita que o professor sinta-se um agente desta, percebendo que a tarefa educativa pode gerar bem-estar às novas gerações.

Os aspectos positivos da profissão docente são múltiplos, porém o que oculta o entusiasmo deste ofício é justamente a trivialidade com que é tratado o cotidiano escolar. O

professor reconhece a importância e o significado que possui na formação dos seres humanos que por ele passam, o quanto sua presença e exemplo tornam-se expressivos na vida de cada educando. No entanto, na sua maioria, não têm o respaldo das instituições de ensino ou de seus superiores para sentirem-se agentes da Educação, e receosos por não corresponder aquilo que acredita que esperam dele, passa por sentir-se intimidado e, muitas vezes, sem perceber encontrar-se rumo a situações menos favoráveis, até o extremo do fracasso.

Jakobson (apud MOSQUERA, 1978, p. 30) enfatiza que *“os sentimentos estão organicamente vinculados ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano no complexo meio social que o rodeia”*.

Já 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. Para que o professor desempenhe bem seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório.*

Então podemos perceber a importância que haja uma relação saudável no ambiente escolar, principalmente entre educadores e educandos. Quando os professores 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).

Mosquera e Stobäus (2006a) destacam 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.

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.

Segundo Damásio (2004, p. 15) *“as emoções e as várias reações com ela relacionadas estão alinhadas com o corpo, enquanto os sentimentos estão alinhados com a*



mente”. Este autor utiliza uma classificação básica para as emoções, a fim de organizar a descrição desses fenômenos, usando três categorias – emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais – mas lembra que a fronteira entre elas é *porosa* em que as emoções de fundo estariam relacionadas ao (p. 52) “*resultado imprevisível do desencadeamento simultâneo de diversos processos regulatórios dentro do nosso organismo*”, sendo que o nosso bem-estar ou mal-estar seria 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*”.

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, transformando-a em um espaço hostil e pouco acolhedor. Mosquera e Stobäus (2008) apontam que 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.

Reconhecer bem suas próprias emoções pode levar o docente a uma compreensão maior também das de seus educandos, como um momento rogeriano de empatia, favorecendo a qualidade das relações interpessoais, criando um ambiente saudável de ensino e proporcionador de aprendizagem, na medida que o educador reconhece a si mesmo e é capaz de reconhecer o outro como um ser humano que também possui suas inquietações, estando ciente das próprias emoções e sentimentos, como aspectos fundamentais para a promoção de seu próprio bem-estar docente e do discente.

Jesus (2007) propõe um curso de formação para a prevenção do mal-estar, que deve acontecer em dez sessões. Este autor avaliou alguns indicadores para comparar os resultados na fase inicial e final, e pode constatar que houve uma diminuição significativa do estresse profissional, das crenças irracionais e um aumento da motivação e da percepção subjetiva de bem-estar profissional.

Nesse sentido, a análise de Mosquera (1978) oferece algumas possibilidades práticas nas quais os professores podem investir para obter e manter seu bem-estar. Para tanto, citando as sugestões apontadas por Biehler: o desenvolvimento da autoconsciência, quanto mais nos entendemos, melhor podemos aceitar e entender o outro; buscar novas possibilidades de ensino ou formação continuada; avaliar as insatisfações, buscando resolver, pelo menos em

parte, os problemas; reavaliar a carga de trabalho, pois quando é excessiva, as pressões são grandes e nos trazem tensões; dedicar tempo para o descanso e para o lazer e ter passatempos desvinculados da educação de forma criativa.

Segue enumerando que conversar com amigos e família, muitas vezes, nestas conversas conseguimos ‘desabafar’, e só o fato de falar e ser ouvido de forma atenta nos libera das tensões; estimular a discussão em grupos com outros docentes, até mesmo na sala dos professores no intervalo, e se a isto pudermos ter bom humor para ver as situações cotidianas, melhor será nossa forma de encarar as frustrações; buscar uma atividade física que seja prazerosa, que ajude a liberar as tensões e evitar a exaustão; evitar descarregar as frustrações nos alunos, eles não podem e nem devem ser penalizados pelos problemas ou insatisfações que tenhamos, o melhor sempre é o diálogo e a abertura para dizer a eles quando não estamos bem; procurar ajuda profissional quando todas as ajudas já citadas não são suficientes devido a magnitude dos problemas, o que não é nenhum demérito profissional; em casos extremos, optar por uma retirada estratégica, talvez a situação seja tão difícil que o melhor é afastar-se da escola, em alguns casos de forma temporária, em outros de forma definitiva, caso o professor conclua que não tem prazer em lecionar.

Buscando prevenir o mal-estar docente e promover o bem-estar, nos deparamos com uma série de aportes para este bem-estar docente, mas ressaltamos alguns aspectos que podem agregar ainda mais valor à promoção do bem-estar: autoimagem, autoestima e autorrealização positivas. A autoimagem e a autoestima estão intimamente ligadas ao mal/bem-estar docente, pois constituem a essência do desenvolvimento interior do ser humano em busca de autorrealização.

### 3.3 AUTOIMAGEM, AUTOESTIMA E AUTORREALIZAÇÃO

O sistema educacional que nos deparamos hoje já foi diferente. As prioridades e objetivos eram outros, a participação da família era maior e as aprendizagens e conhecimentos transmitidos eram conforme as necessidades de cada família, sociedade e/ou época. Mas, apesar de tantos progressos conquistados pela humanidade, ainda sofremos com os reflexos históricos do ensino, que vem caminhando na busca de tornar a Educação cada vez mais qualificada e valorizada.

O processo pedagógico ainda gera muitas ansiedades, principalmente em docentes e discentes que efetivam esta prática (cognitiva) na construção de conhecimentos. Além disso, esse processo também é regulado por aspectos subjetivos e pela afetividade, sendo a

subjetividade resultado de um *continuum* de intensidades que criam modos específicos e plurais de tornar-se sujeito e das escolhas individuais, ou seja, produto e produtora do sujeito em um processo que não cessa de acontecer.

Estes aspectos juntamente com a autoestima, a autoimagem e a autorrealização, retomam a relevância dos processos de ensino e de aprendizagem nos espaçotempos da sala de aula, esclarecendo que este termo “[...] *se refere ao espaço e ao tempo de modo inter-relacionado. Nessa perspectiva, é necessário pensar fatos, processos fenômenos e situações-problema considerando simultaneamente as especificidades espaciais e temporais [...]*” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 26).

Mosquera e Stobäus (2006a, p. 125) percebem que “*a afetividade é fundamental para vida humana e que representa um dos aspectos mais significativos na construção de seres humanos mais saudáveis e, especialmente, mais capazes de tomar decisões sábias e inteligentes*”.

Para Mosquera e Stobäus (2006b, p. 85),:

*A auto-imagem e auto-estima realistas, no educador e no cuidador, são fundamentais para auxiliar nossos educandos em desenvolvimento, pois podemos acreditar mais em suas potencialidades, ao propor mais motivação em sala de aula, na situação de cuidado, ao colocar mais de nós mesmos no ambiente de trabalho/cuidado, ao sermos mais reais e parecermos menos o que não somos [...].*

Este desenvolvimento também está voltado para a formação pessoal, fazendo com que cada sujeito envolvido se redescubra e reconheça no outro um igual, como seres pertencentes e fundamentais para este processo.

Já Freire (1983, p. 61) dizia que, aprendendo com as diferenças e percebendo suas semelhanças, ocorre esta interação entre o educador e educandos, que “*co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento*”.

Além de favorecer o trabalho coletivo, o trabalho com o outro se efetiva e fomenta a cooperação na medida em que ambos se encontram na busca de alcançar objetivos comuns. Em um ambiente em que prevaleça o espírito de cooperação, o sucesso é compartilhado e o medo do insucesso diminui, ou até mesmo desaparece, pois valoriza-se mais o processo do que os fins em si mesmos.

Ao educador cabe escolher a estrutura mais adequada para determinada situação de aula e integrá-la ao seu conteúdo ou tema, pois não precisa necessariamente utilizar métodos prontos, mas acima de tudo deve buscar seus próprios meios, aqueles que se identifica e que o

deixa mais seguro para aplicar com naturalidade e confiança, através de estratégias simples, podendo transformar a prática pedagógica e criar um ambiente de mútua ajuda, respeitando as diferenças e promovendo responsabilidades compartilhadas.

Mosquera e Stobäus (2004, apud MOSQUERA, STOBÄUS, JESUS e HERMÍNIO, 2006, p. 6) destacam que “*o papel de um professor mais saudável, que tenha melhores relações interpessoais, deve, sem dúvida, levar seus educandos (e a ele próprio) à auto-realização, pressupondo o chegar a ser alguém e realizar algo que seja relevante para nós mesmos e os demais*”.

Os processos de ensino e de aprendizagem se dão com a curiosidade, o encantamento dos educandos, a forma de expressão do educador para com estes, a fim de despertar este encantamento dos educandos pela educação, pela aprendizagem, pelo saber. Desta maneira é possível desenvolver padrões de comportamentos positivos, levar os educandos a trabalhar em harmonia e compreensão, criatividade e cooperação, responsabilidade e preocupação com as demais pessoas, desenvolvendo empatia pelo próximo. A empatia é em sentimento de grande relevância, pois é a capacidade que uma pessoa tem de colocar-se no lugar do(s) outro(s), e que conseqüentemente amplia não só as qualidades das relações humanas, mas que por sua vez desperta na(s) pessoa(s) outros sentimentos e potencializam valores humanos, entre eles a sensibilidade, a atenção, o respeito, o cuidado, a autoestima, a confiança e a solidariedade.

Mosquera, Stobäus, Jesus e Hermínio (2006, p. 3 e 4) citam Cooley, que chamou atenção para a relação entre o *eu-pessoal* e a sociedade, ressaltando que o *eu* e a sociedade nascem juntos, onde se dá a construção das subjetividades a partir da complexa e contínua socialização. A autoimagem então surgiria na interação com o social, como consequência das relações com os outros e das relações do sujeito consigo mesmo, o que daria a ele a capacidade de antecipar comportamentos e cuidar-se nas relações com os outros, aprendendo a interpretar o meio ambiente e tentando ser o mais adequado às exigências que lhe são feitas e que propõe para si mesmo.

Mosquera, Stobäus, Jesus e Hermínio (2006, p. 4), relatam que:

*Ao perguntarmos a uma pessoa reflexiva que tipos de experiências puseram em sério risco sua auto-estima e auto-imagem, provavelmente descreverão alguma combinação algo em que tenham fracassado ou comentários negativos dos outros. A auto-imagem, diz ele, é mais o (re)conhecimento que fazemos de nós mesmos, como sentimos nossa potencialidades, sentimentos, atitudes e idéias, a imagem o mais realística possível, enfim, que fazemos de nós mesmos.*

Stobäus (1983) destaca que a autoestima dependerá de situações externas que por sua vez informam as internas, constituindo um delicado *jogo*, no qual os sujeitos deveriam

empenhar-se mais no autoconhecimento e na autoconsciência de fatores provocadores e precipitadores, e que a dimensão autoestima está intimamente unida ao autoconceito ou autoimagem.

Visto que a autoimagem e a autoestima estão fortemente atreladas ao conhecimento de si mesmo, o *Self* – que se refere à construção do *eu* no ser para o outro –, é constantemente influenciada por aspectos afetivos, cognitivos e sociais, mormente se positivos.

Recorda Damásio (2004, p. 119), que a criação do *Self* depende de uma estrutura fisiológica do sentimento, não sendo possível ter consciência, visto que alguns níveis necessários para produzir um sentimento de emoção são essencialmente os mesmos necessários que o *Self* e a consciência se baseiam. O autor 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 (p. 156- 157) “*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*”. E lembra que (p. 194) 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*”.

O conhecimento de Si(*Self*)mesmo requer um reconhecimento dos próprios sentimentos, pois, ao ter esta noção o ser humano é capaz de distinguir-se e desenvolver mais sensibilidade e melhor e mais positivo cuidado para consigo mesmo e também com os outros.

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*”.

Conforme Timm, Mosquera e Stobäus (2008) uma melhor educação de si, que abrange cuidados para consigo, é aquela em que nos trabalhamos diariamente nas questões que vão desde nossa autoimagem e autoestima até o sentido que damos ao conceito de autorrealização.

O conceito de autoimagem está intimamente relacionado à imagem que o sujeito faz dele próprio, levando em consideração o que os outros dizem a seu respeito, o que acha que dizem dele e a imagem real que faz de si. Já a autoestima, desenvolve-se primeiro a partir do outro, seguindo para o *eu*, emana do exterior, de fatores extrínsecos ao sujeito. Desenvolvendo a autoimagem e a autoestima chegamos ao autoconceito, com vistas a autorrealização.

É na convivência que o sujeito se constitui, e constitui-se a partir das relações que estabelece com o *outro* (AGUIAR e ALMEIDA, 2008).

Seguindo as idéias de García del Cura (2001, apud MOSQUERA, STOBÄUS, JESUS e HERMÍNIO, 2006, p. 5), ampliadas pelas reflexões dos autores, apresentam traços do que caracterizaria uma autoestima positiva:

- *segurança e confiança em si mesmo;*
- *procura da felicidade;*
- *reconhecer as qualidades sem maiores vaidades;*
- *não considerar-se superior e nem inferior aos outros;*
- *admitir limitações e aspectos menos favoráveis da personalidade;*
- *ser aberto e compreensivo;*
- *ser capaz de superar os fracassos com categoria;*
- *saber estabelecer relações sociais saudáveis;*
- *ser crítico construtivo;*
- *e, principalmente, ser coerente e conseqüente consigo mesmo e com os outros.*

Mosquera (1982, apud STOBÄUS, 1983, p. 53) assinala que “*a auto-imagem e a auto-estima estão intimamente ligadas ao processo de identidade e que, de certa maneira, formam uma estrutura personalógica que se interinfluencia, o que ajuda o indivíduo a ter coerência e consistência pessoais*”.

Sendo a personalidade também construída através das relações interpessoais estabelecidas com outros sujeitos tidos como modelos, com os quais interagimos, pelo meio ambiente e as compensações que vamos constituindo nas relações ao longo de toda a vida.

Maslow (1991) destaca que “*todas as pessoas de nossa sociedade (salvo umas poucas exceções patológicas) têm necessidade ou desejo de uma valoração geralmente alta de si mesmas, com uma base firme e estável; têm necessidade de autorespeito ou de auto-estima, e da estima de outros*”, ainda que todas as necessidades estejam satisfeitas, pode-se esperar que o indivíduo desenvolva uma nova insatisfação e/ou uma nova preocupação para ser saciada.

Mosquera e Stobäus (2006, apud TIMM, MOSQUERA e STOBÄUS, 2008, p. 44) dizem que:

*A natureza da auto-imagem, base da auto-estima, reside no conhecimento individual de si mesmo e no desenvolvimento das próprias potencialidades, na percepção dos sentimentos, atitudes e ideias que se referem à dinâmica pessoal. [...] A auto-estima faz parte de um processo de identidade que leva ao conhecimento próprio, à valorização de possibilidades, à confiança na superação e à tentativa de auto-atualizar-se e auto-realizar-se.*

Em uma tentativa de autoatualizar-se e autorrealizar-se o tempo todo.

Segundo Ebling (1975, apud MOSQUERA, 1978), para o professor, tanto pessoal quanto profissionalmente, a consciência de estar fazendo algo importante e de estar ajudando os educandos a aprender e desenvolver suas potencialidades, pode ser considerada como a maior fonte de autossatisfação e autoestima.

Rogers (1997, p. 331- 334) vê a tarefa do professor como aquela que deve criar um clima para facilitar a ocorrência de aprendizagens significativas podendo, esta implicação, ser desenrolada em subseções tais como:

- *Autenticidade do professor: a aprendizagem pode ser facilitada, segundo parece, se o professor for congruente. Isso implica que o professor seja a pessoa que é e que tenha uma consciência plena das atitudes que assume.*
- *Aceitação e compreensão: a aprendizagem significativa é possível se o professor for capaz de aceitar o aluno tal como ele é e de compreender os sentimentos que ele manifesta.*
- *Os recursos disponíveis: existem muitos recursos do conhecimento, de técnica, de teorias, que constituem matéria-prima a ser utilizada; [...] esses recursos, devem ser postos à disposição dos estudantes e não impostos.*
- *O motivo fundamental: sua função consistiria no desenvolvimento de uma relação pessoal com seus alunos e de um clima nas aulas que permitissem a realização natural dessas tendências.*
- *Algumas omissões: avaliação; conferências, palestras e exposições; pois as experiências e exames são colocados pela vida.*

Estes fatores expostos pelo autor destacam aspectos que, como tratamos anteriormente, podem vir a beneficiar para o desenvolvimento de autoimagem e autoestima mais positivas, como a conscientização e aceitação do professor em relação a si mesmo, o sentimento de empatia com seus alunos e a manutenção de um ambiente mais saudável, que favoreça boas relações interpessoais. Nesta perspectiva, estará proporcionando condições para um desenvolvimento de autoimagem e autoestima positivas em todos os envolvidos no processo educacional.

Outro fator para o desenvolvimento da autoestima é que o sujeito possua uma visão mais realista de si mesmo, podendo levar a desempenhos coerentes e eficazes, tornando-o muito mais seguro e consciente das próprias potencialidades e valores, destacou Stobäus (1983).

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.

Mosquera e Stobäus (2006b, p. 84) dizem também que *“todo o ser humano tem necessidade de valorização positiva, ou auto-estima positiva, no sentido de mais real, e esta é aprendida mediante a interiorização, ou introjeção das experiências de valorização realizadas pelos outros para ela [...]”*.

Lembrando que a autoestima está intimamente relacionada à resiliência (conceito já referido anteriormente), pois, na busca de valorizações positivas, precisamos adaptar-nos às diferentes situações com que nos deparamos, mantendo o entusiasmo para então superá-las, restaurando sentimentos positivos. As maneiras para lidar com tais situações dependerão de cada sujeito e suas peculiaridades.

Conforme 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”*.

Mosquera (1978, p. 83) acredita que a vida humana caracteriza-se em uma constante busca de significados, sendo que a realização do ser humano consiste no projetar-se além de si mesmo, criando um sentimento profundo acerca da sua integridade e valor. E complementa dizendo que *“a autoconcepção e a auto-realização são frutos de experiências qualitativas que damos às nossas vivências e ao nosso posicionamento no mundo”*.

Rogers (1997) entende que uma aprendizagem significativa é aquela que provoca modificações, seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura escolhida ou até mesmo nas atitudes e na sua personalidade, e que não se limita ao aumento de conhecimento, mas que transpõe todas as parcelas da existência.

Aprendemos, durante toda a vida, através das experiências e interrelações que estabelecemos, e somente somos capazes de nos transformar com aquelas que encontramos algum significado, para então projetarmos novas intenções para nossa realização.

Salienta bem Maslow (s. d., p. 193 ) que *“o homem fundamentalmente, não é moldado ou trabalhado numa condição humana, nem ensinado para ser humano. O papel do meio consiste em última análise em permitir-lhe ou ajudá-lo a realizar suas potencialidades, não as potencialidades do meio”*. Ainda argumenta que (p. 178) é difícil definir a criatividade autorrealizadora, pois algumas vezes *“parece ser sinônimo da própria saúde, como foi sugerido por Moustakas”*. Para este autor, saúde deve ser definida como *“a realização da humanidade plena de cada um, ou como o Ser da pessoa”*, como se essa criatividade autorrealizadora fosse sinônimo dessa característica definidora da humanidade essencial.



Para Maslow (s.d., p. 247):

*As fontes do crescimento e da plena realização humana estão, essencialmente, no íntimo da pessoa humana e não são criadas ou inventadas pela sociedade, a qual apenas pode ajudar ou dificultar o desenvolvimento da condição humana, tal como um jardineiro pode ajudar ou tolher o crescimento de uma roseira, mas não pode garantir que ela venha a ser um carvalho.*

O meio em que o sujeito interatua influencia seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais, mas como muito bem destaca Maslow, não é o definidor de sua realização enquanto humano. Suas aspirações, de certa forma, são inatas e caminham rumo a realização pessoal.

Rogers (1997) crê que os seres humanos precisam de aceitação, e quando esta lhes é dada movem-se em direção à autorrealização. Também salienta que Maslow dizia que os indivíduos autorrealizados possuem uma capacidade surpreendente de apreciação constante, fresca e ingênua dos bens fundamentais da vida, com o fervor, prazer, encanto e mesmo êxtase, por mais que estas experiências, aos outros, possam parecer desgastadas.

Segundo Maslow (1991, p. XXII) *“a pessoa autorrealizada, inclusive quando suas necessidades básicas estão satisfeitas, encontram que a vida é ainda mais enriquecedora e significativa porque podem viver, por assim dizê-lo, no reino do Ser”*. O autor ainda ressalta que as pessoas autorrealizadas possuem um autêntico desejo de ajudar a raça humana, pois sentem certa afinidade e vínculo com as pessoas como se fossem membros de uma mesma família.

Para Manestrina e Manestrina (1996, p. 13) *“a auto-realização engloba satisfações biológicas, aprendizagens de potencialidades para sobreviver física e socialmente, desenvolvimento da autonomia, independência e profundo sentimento de autodeterminação”*. Por fim, os autores citam que, para que o ser humano viva sua efetiva autorrealização, precisa que o seu *ser* e o seu *fazer* conjuguem-se no seu *existir*.

A conscientização da sua própria existência como ser humano, na interação entre aspectos que constituem o ser humano como tal, é que fornecem os subsídios para que encontre-se condições de favorecer o desenvolvimento de autoimagem e autoestima positivas, em prol da melhor autorrealização pessoal possível naquele momento. Isto faz com que cada sujeito almeje sentimentos positivos em relação ao seu *eu*, o que refletirá em todas as dimensões que o compõem ao longo de sua trajetória, quer pessoais, quer profissionais.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1 MÉTODO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS

A pesquisa quanti-qualitativa pretendeu coletar respostas de docentes em questionários de estresse, de autoimagem e autoestima, e de autorrealização, que foram trabalhados através de Estatística Descritiva e Inferencial (qualquer hipótese implícita que se possa extrair de um enunciado e deduzir do seu conteúdo literal), em uma escola tradicional de Porto Alegre, utilizando para a compilação de dados a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2004, p. 44), definindo a análise de conteúdo como:

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

Após a análise dos dados colhidos em cada instrumento, foi realizado o entrelaçamento entre as respostas dos instrumentos, a fim de uma análise mais enriquecedora, além de auxiliar na busca de soluções para que docentes possam superar uma condição de mal-estar chegando-se ou mantendo uma situação de bem-estar, acrescida a bons níveis de autoimagem e autoestima bem como de autorrealização.

Como a pesquisa está dentro do ‘projeto guarda-chuva’, já aprovado no Comitê de Ética desta universidade (ver Anexo A), bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (ver Anexo B), já foi preenchido no momento de coleta de dados.

### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES E AMOSTRA

A pesquisa foi realizada com dados colhidos em docentes que atuam em uma escola tradicional de Porto Alegre, de ensino privado, através de coleta de dados, obtidos com o preenchimento de Questionários de Estresse Docente (Anexo C), traduzido do material disponibilizado no livro de Travers e Cooper (1997) por Eliana Perez Gonçalves de Moura sob responsabilidade e coordenação dos professores Dr. Juan Mouriño Mosquera e Dr. Claus Dieter Stobäus; os de Autoimagem e Autoestima, que foi adaptado por Stobäus (1983, Anexo D) daquele elaborado por Steglich, em 1978; e o de Autorrealização (Anexo E), com as idéias

de Maslow, traduzido pelos professores Juan José Mouriño Mosquera, Maria Folberg e Claus Dieter Stobäus, em 1983.

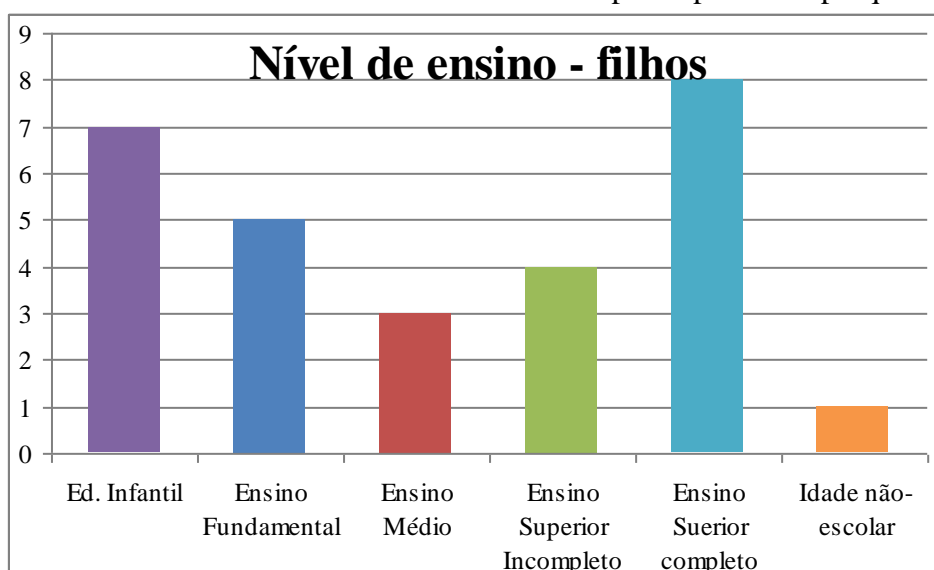
Passaremos, agora, à análise dos dados da pesquisa, coletados nas Fichas Informativas inicialmente colocadas no Questionário de Estresse Docente, a fim de uma melhor caracterização.

A escola possui aproximadamente 1.800 alunos, havendo cerca de 200 docentes que atuam nos três níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), com uma média de trinta e cinco alunos por sala de aula.

A presente pesquisa contou com a participação efetiva, isto é, preencheram todos os instrumentos, 25 professores (dos cerca de 100 que inicialmente dispunham-se a participar), dentre os quais apenas um do sexo masculino, com idades entre 26 e 58 anos, havendo uma predominância dos 38 aos 47 anos de idade. A coleta foi realizada em 2009.

Em relação ao estado civil dos participantes, foi verificado que a maioria é casado, totalizando 18 sujeitos, 5 separados, 1 viúvo e 1 solteiro. Sete dos sujeitos pesquisados possuem filhos, e destes somente um sujeito possui apenas um filho, enquanto os demais possuem mais de um filho, sendo evidenciado que a maioria destes já estão formados, cursam a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental, conforme demonstra no Gráfico 1. Com estes dados pode-se evidenciar que a maioria dos docentes participantes da pesquisa possuem compromissos familiares.

GRÁFICO 1 – Nível de ensino dos filhos dos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa pela autora.

Dentre os sujeitos, só dois possuem marido/esposa, que também dedicam-se à docência. E, somente 5 professores atuam em mais de uma escola, sendo que 2 deles atuam em escolas estaduais, 2 em municipais e 1 dos professores em outra escola particular.

A seguir é possível observar o grau de instrução dos participantes, considerando Ensino Médio (E.M.), Clássico ou Magistério; Ensino Superior (E.S.), completo ou incompleto; Especialização (*Lato Sensu*); Mestrado e Doutorado (*Stricto Sensu*); apresentados na Tabela 1.

TABELA 1 – Grau de instrução dos sujeitos da pesquisa.

	<i>E.M.</i>	<i>E.S.</i>	<i>Especialização</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>
<i>Clássico</i>	5				
<i>Magistério</i>	15				
<i>Técnico/ Profissionalizante</i>	5				
<i>Incompleto</i>		2			
<i>Completo</i>		22	11	3	1

Fonte: Dohms (2011).

Lembrando que os dados aqui apresentados foram obtidos através dos elementos iniciais da Ficha Informativa contida no Questionário de Estresse Docente, e foram utilizados a fim de caracterizar os sujeitos que participaram da pesquisa. Os demais dados serão discutidos no capítulo seguinte.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

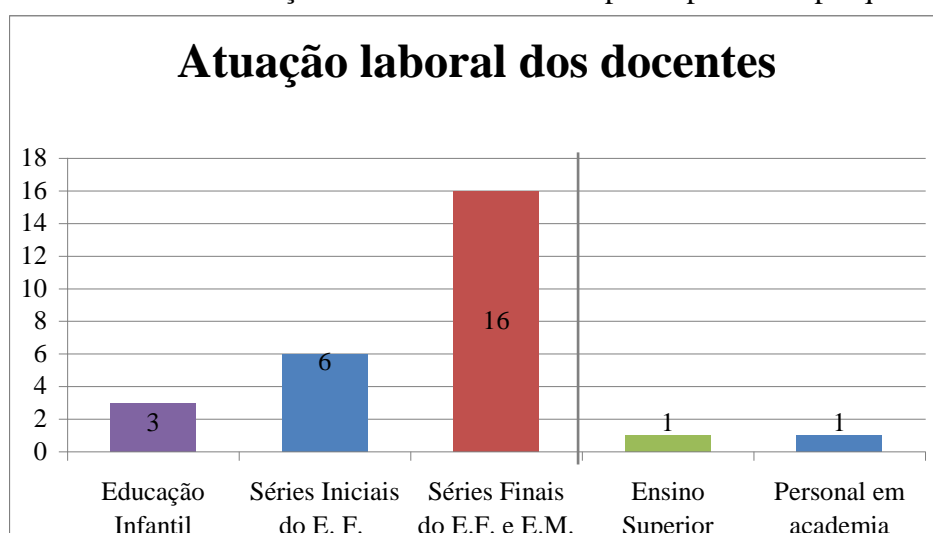
Através da análise dos instrumentos foi possível diagnosticar informações relevantes. Logo, será analisado cada instrumento em separado e, ao final, será realizado o cruzamento entre as respostas dos instrumentos, a fim de uma análise mais apropriada ao que se propôs a presente pesquisa.

### 5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE *STRESS* DOCENTE

Dando continuidade às análises do Questionário de Estresse Docente, traduzido do material disponibilizado no livro de Travers e Cooper (1997), torna-se relevante explicitar que este instrumento é dividido em seis seções referentes as Informações básicas (1), que se divide em quatro partes, sendo elas: Parte A: Você e sua família, Parte B: Sua formação, Parte C: História laboral, e Parte D: Seus hábitos; a Saúde física (2); a Conduta (3); a Satisfação profissional (4); as Pressões enfrentadas no trabalho (5) e as Formas de enfrentar o estresse (6). Alguns aspectos da Parte A e B (Seção 1 do Questionário) já foram mencionados anteriormente, caracterizando os sujeitos da pesquisa.

Os professores participantes da pesquisa, em sua maioria atuam no Ensino Fundamental e Médio (22), sendo que um destes também atua no Ensino Superior e outro como *Personal Trainer* em academias, e 3 atuam na Educação Infantil. A fim de uma melhor visualização, o Gráfico 2 apresenta a atuação laboral dos participantes desta pesquisa.

GRÁFICO 2 – Atuação laboral dos docentes participantes da pesquisa.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa pela autora.

Pode-se observar que a maioria dos docentes pesquisados atua no Ensino Fundamental e Médio, havendo diversos autores que evidenciam em suas investigações que o mal-estar ocorre, principalmente, em professores que trabalham com alunos entre o 7º ano e o 9º ano, pois há maiores exigências relacionadas a esse nível de ensino (ANDERSON e IWANICKI, 1984, apud JESUS, 2001b).

A Tabela 2, a seguir, demonstra os dados de cada sujeito participante da pesquisa, referentes à sua formação (graduação e pós-graduação), suas idades e o tempo em que estes dedicam-se à docência.

TABELA 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa conforme a formação, idade e o tempo que dedicam-se à docência.

<i>Sujeito</i>	<i>Graduação</i>	<i>Pós-graduação</i>	<i>Idade</i>	<i>Tempo de docência</i>
<i>1</i>	Incompleto	–	58 anos	26 anos
<i>2</i>	Letras	Psicodrama (incompleto)	58 anos	15 anos
<i>3</i>	Pedagogia	Supervisão escolar	56 anos	36 anos
<i>4</i>	Arquitetura e Artes Plásticas (Educação Artística)	Supervisão escolar	55 anos	17 anos
<i>5</i>	Letras	Aquisição de linguagem	54 anos	32 anos
<i>6</i>	Incompleto	–	52 anos	31 anos
<i>7</i>	Pedagogia	–	51 anos	30 anos
<i>8</i>	Letras	Mestrado em Literatura	47 anos	23 anos
<i>9</i>	Ciências (Biologia)	Toxicologia aplicada	46 anos	21 anos
<i>10</i>	Ciências	–	45 anos	24 anos
<i>11</i>	Letras	Supervisão escolar	44 anos	21 anos
<i>12</i>	Letras	–	44 anos	24 anos
<i>13</i>	–	–	41 anos	24 anos
<i>14</i>	Matemática	Especialização e Mestrado em Educação (incompleto)	40 anos	8 anos
<i>15</i>	Estudos sociais (História)	–	39 anos	22 anos
<i>16</i>	Pedagogia	Alfabetização	39 anos	19 anos
<i>17</i>	Letras/Alemão	Literatura e gramática alemã	38 anos	20 anos
<i>18</i>	Comunicação Social e Pedagogia	–	35 anos	18 anos
<i>19</i>	Educação Física	Fazendo a segunda especialização	34 anos	8 anos
<i>20</i>	Química	Doutorado em Educação	33 anos	6 anos
<i>21</i>	Pedagogia	–	32 anos	5 anos
<i>22</i>	Letras	–	32 anos	10 anos
<i>23</i>	Pedagogia	–	26 anos	10 anos
<i>24</i>	Geografia e História	Supervisão	31 anos	12 anos
<i>25</i>	Letras/Literatura	–	38 anos	19 anos

Fonte: Dohms (2011).

Os dados apresentados na Tabela 2 demonstram que entre os cursos superiores, 8 professores escolheram o curso de Letras; 7 o de Pedagogia (uma havia se formado anteriormente em Comunicação Social- Relações Públicas, e um professor ainda está cursando); 2 optaram pela graduação em Ciências, sendo um com habilitação em Biologia; 2 fizeram sua graduação em História, em que um dos sujeitos também graduou-se em Geografia e o outro também possui a formação em Estudos Sociais; 1 Educação Física; 1 Matemática; 1 Artes Plásticas, mas também graduou-se em Arquitetura; 1 química; e outro professor apenas afirmou estar cursando o Ensino Superior, mas não especificou o curso.

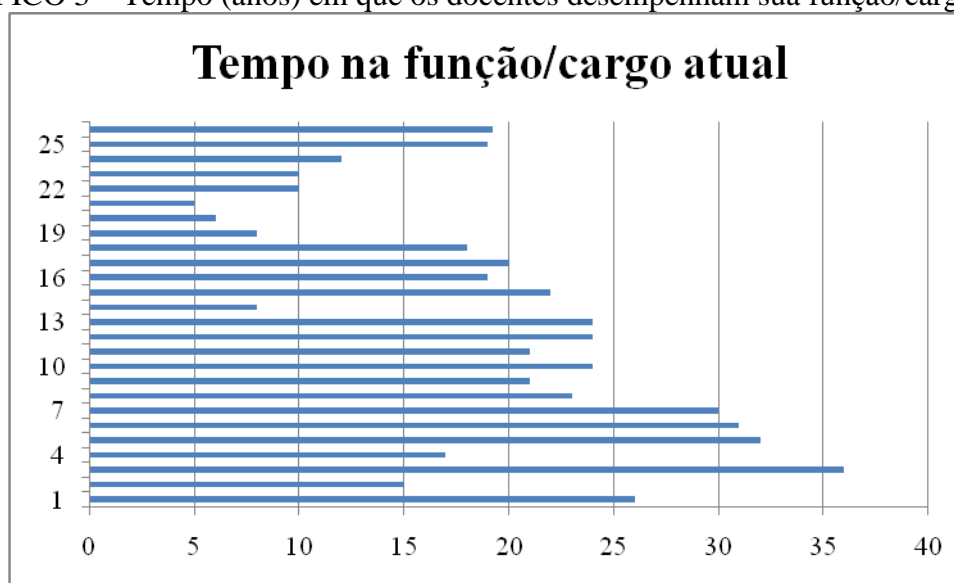
Os dois professores que não concluíram o curso de graduação e o outro que não possui um curso superior, todos possuem formação no curso de Magistério.

Entre os cursos de Especialização (*Lato Sensu*) estão o Supervisão Escolar, Pedagogia Terapêutica, Psicodrama, Aquisição de Linguagem, Alfabetização, e Literatura. Já os que fizeram a pós-graduação – *Stricto Sensu*, escolheram o mestrado nas áreas de Literatura e Educação, e outro optou pelo doutorado em Educação.

### 5.1.1 História laboral dos docentes

A história laboral dos docentes pesquisados mostra que estes dedicam-se em média há 19 anos na sua atual função/cargo, como podemos observar a seguir no Gráfico 3, que apresenta o tempo em que cada sujeito exerce sua função/cargo atual na escola.

GRÁFICO 3 – Tempo (anos) em que os docentes desempenham sua função/cargo atual.



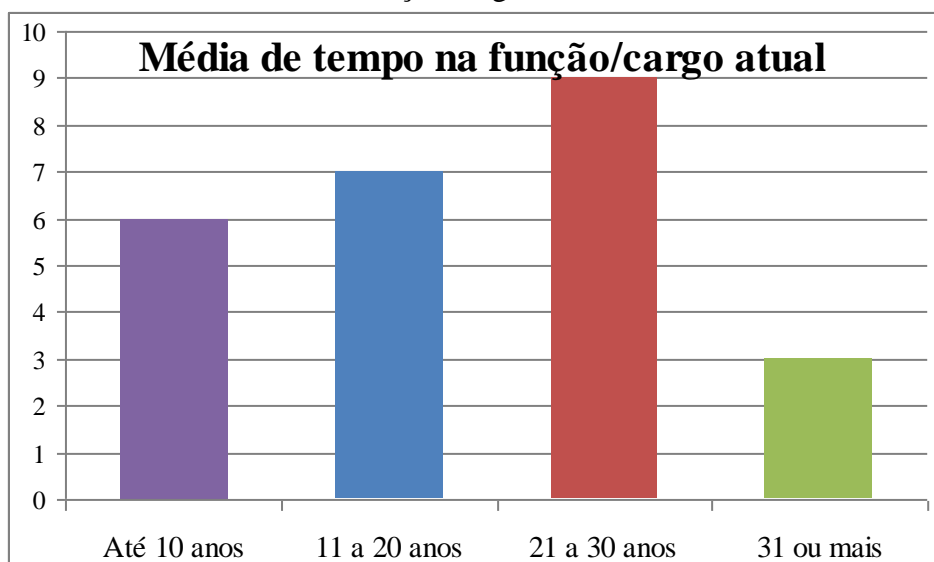
Fonte: Dados obtidos na pesquisa pela autora.

Legenda: Os dados na vertical indicam os sujeitos da pesquisa, e os dados na horizontal indicam o tempo em anos.

Dentre as funções/cargos exercidos pelos sujeitos da pesquisa, 2 atuam como coordenadores pedagógicos e 23 como professores. Dos 23 professores, três ainda possuem a função de coordenadores de área e um de coordenador pedagógico. Todos os sujeitos afirmam receber incentivos como salário, plano de carreira e avanços trimestrais para exercerem tais funções/cargos.

A partir do Gráfico 3 foi possível organizar o Gráfico 4, que representa as médias de tempo (anos) em que estes sujeitos exercem as atuais funções/cargos. É possível perceber que há uma predominância entre os sujeitos que atuam entre 21 e 30 anos na mesma função/cargo, lembrando que o mínimo de tempo que os sujeitos participantes desta pesquisa atuam na mesma função/cargo é de 5 anos, o que representa apenas um sujeito.

GRÁFICO 4 – Representação por média de tempo (anos) em que os docentes estão na função/cargo atual.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa pela autora.

Dos 25 sujeitos pesquisados, 11 trabalham em regime de dedicação exclusiva e 14 em dedicação parcial. Sendo que a média de trabalho destes sujeitos varia entre 12 horas e 60 horas semanal, conforme disposto na Tabela 3.

TABELA 3 – Carga horária semanal dos docentes.

<i>Horas/Semana</i>	<i>Docentes</i>
<b>12 a 19 horas</b>	5
<b>20 a 30 horas</b>	16
<b>40 a 60 horas</b>	4

Fonte: Dohms (2011).



Quando perguntados sobre a carga horária real que atuam em sala de aula, apenas um afirmou não possuir nenhuma, os demais possuem entre 2 horas e 40 horas de atuação em sala de aula, havendo uma maior proeminência nos que possuem entre 20 a 28 horas. Além das horas dedicadas em sala de aula, os docentes ainda dedicam, em média, aproximadamente 5 horas semanais a outras atividades dentro da escola (cinco dos professores possuem em média 2 horas envolvidos com atividades extraclasse com seus alunos).

Ainda, os docentes deste estudo, dedicam-se em média 6,22 horas semanais a tarefas realizadas em casa. No estudo realizado por Travers e Cooper (1997), com 1.782 docentes do Reino Unido, demonstrou que os docentes dedicavam-se em média 8,53 horas em tarefas fora da escola, momento em que deveriam preocupar-se com sua vida familiar.

Desta média, encontrada em nosso estudo, de 6,22 horas semanais de tarefas que os docentes realizam em casa, destinam em média: 2,06 horas à correção de tarefas escolares, que na investigação de Travers e Cooper (1997) a média foi de 2,87 horas; 1,9 horas preparando aulas, Travers e Cooper (1997) encontraram em seu estudo 3,96 horas em média; 2,26 horas reservadas à preparação de provas/testes e outras tais planejamento de reuniões, elaboração de cartazes e materiais de pesquisa, em que Travers e Cooper (1997) evidenciaram um a média de 1,73 horas.

Ou seja, nesta pesquisa, fazendo a média das horas que cada docente disponibiliza às atividades escolares, chega-se a uma carga horária semanal de 40 horas. Lembro aqui daqueles 5 professores que atuam em mais de uma escola, já possuindo uma carga horária semanal bem elevada. Ainda houveram 9 docentes que responderam à aplicação dos instrumentos, na questão referente à substituição de colegas ausentes na semana anterior, que dedicaram de 1 a 12 horas de substituição sendo que destes, três dedicaram-se 1 hora além de sua carga horária, quatro 2 horas, um 4 horas e um 12 horas a mais do que sua carga horária; tendo que aceitar assumir as turmas de outro colega ausente de uma a quatro vezes, levando em consideração que os participantes responderam aos instrumentos da pesquisa na metade do segundo semestre/ano.

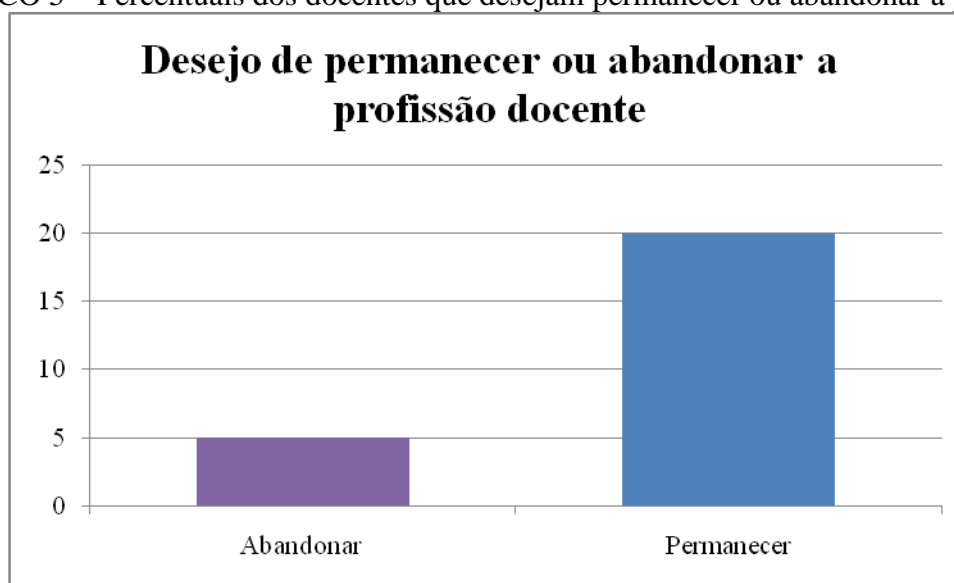
Apesar da demanda exaustiva de trabalho, a maioria dos sujeitos afirmou não ter precisado faltar ao trabalho no último ano letivo, e dos que afirmaram ter faltado, três consideram que a ausência relacionava-se com o estresse. Entre as enfermidades citadas pelos professores nos últimos 12 meses estão: cirurgia de joelho, enxaqueca, tumor cerebral, depressão, dor de estômago e entorse.

Entre os sujeitos participantes da pesquisa, cinco responderam que, nos últimos cinco anos, em algum momento pensaram em abandonar a profissão por motivos como cansaço,

descontentamento, desilusão com a direção da escola, falta de valorização, ou por necessidade de concluir uma segunda graduação e, dois destes cinco sujeitos pensam em antecipar sua aposentadoria. Também dois dos vinte e cinco participantes dizem estar procurando outro emprego, sendo que um destes faz parte dos cinco sujeitos que em algum momento desejou abandonar a profissão, seja para aumentar a renda, entrar em outro ramo de sua graduação inicial, ou para se dedicar a outras atividades.

Comparando com a pesquisa realizada por Travers e Cooper (1997), os autores encontraram um percentual de 66,4 da amostra que indicaram intenção de abandonar a profissão, o que os autores consideraram como um dado surpreendente visto que observaram que esta intenção ocorria nos docentes mais jovens. Já em nossa pesquisa equivale a 20% da amostra de docentes que pensaram, nos últimos cinco anos, em abandonar a profissão, que ao contrário do resultado encontrado pelos autores acima, representa a minoria dos docentes pesquisados (Gráfico 5).

GRÁFICO 5 – Percentuais dos docentes que desejam permanecer ou abandonar a profissão.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa pela autora.

Huberman (1989, apud JESUS, 2004a, p. 118):

*Verificou que o grupo dos professores com 11 a 19 anos de serviço, ou seja, com cerca de 35 a 45 anos de idade, é aquele em que uma maior percentagem pensa abandonar a docência, pois fazem um balanço negativo do seu passado profissional, encontrando-se no último período em que ainda consideram ser possível ou ter sentido mudar para outra carreira.*

Lembrando que o grupo de docentes aqui pesquisados possuem idade predominantemente entre os 38 e os 47 anos de idade, e uma média de 19 anos de dedicação à

docência, ou seja, dados similares ao que Huberman manifestou em seus estudos já em 1989.

Os cinco professores que responderam ter pensado, nos últimos cinco anos, em abandonar a profissão possuem de 8 a 26 anos (8, 17, 18, 19 e 26 anos) de dedicação à docência, e idades entre 34 e 58 anos (34, 35, 39, 55 e 58 anos, respectivamente).

Justificam como motivos do abandono o cansaço e falta de valorização. Esteve (1999, p. 58- 59) cita diversas fontes, como o National Education Association, Olander e Farrel, Coates e Thorensen, Kyriacou e Sutcliffe, Manera e Wright, Pettegrew e Wolf e Polaino, que concordam que *“a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades que se foram acumulando sobre o professor, como causa fundamental de seu ‘esgotamento’”*.

Jesus (2004a) destaca que alguns autores evidenciem como ‘fase crítica’ a de professores que já possuem cerca de 10 a 15 anos de atuação, ressaltando que provavelmente estes professores, no início da carreira estavam mais motivados e conseguiram superar as dificuldades iniciais, mas passaram a sentir uma rotina profissional, distanciamento em relação aos alunos e necessidade de realização pessoal fora da profissão. Também o período entre 35 e 40 anos é considerado como potencialmente crítico para os docentes.

Outros estudiosos (BRUNER, MANDRA, BREUSE, AMIEL, KYRIACOU; SUTCLIFFE apud ESTEVE, 1999) evidenciam que alguns problemas são variáveis que dependem do nível de ensino, da experiência e do gênero dos docentes. Estes comprovaram em suas investigações que há uma maior incidência de sintomas do mal-estar docente em professores que trabalham nas séries finais do Ensino Fundamental, nos mais jovens (menores de trinta anos) e nas mulheres.

Travers e Cooper (1997) destacam que puderam observar e sugerem que em futuras investigações deveriam medir, através de sua investigação, fatores restritivos ao abandono da profissão que seriam: o risco econômico que implicaria o medo de não receber outra formação e, a apatia e os problemas provenientes de ‘ser escravos da própria rotina’.

### 5.1.2 Hábitos e aspectos relacionados à saúde

Na Parte D do instrumento, os participantes responderam perguntas a respeito de seus hábitos. E as primeiras perguntas estão relacionadas aos vícios, que para muitas pessoas podem servir como fugas.

Pode-se observar que apenas dois participantes da pesquisa fumam, consumindo em média dez cigarros por dia, e confirmam que nos últimos três meses fumaram a mesma quantidade.

Oito dos participantes consomem bebidas alcoólicas e também confirmam que beberam a mesma quantidade nos últimos três meses. Apenas dois participantes consideram que seu uso do álcool possui uma relação com o estresse, um deles consome uma unidade de 500 ml de álcool por semana e considera que este possui uma relação de 50% com o estresse; já o outro sujeito consome duas unidades e relaciona 20% deste com o estresse. Este segundo sujeito citado também faz uso de medicamento para pressão arterial. Os demais participantes que fazem uso de cigarros e bebidas alcoólicas não os relacionam com o estresse. Sendo que estes dados não se fazem relevantes ao foco de estudo.

Dos sujeitos respondentes, nove fazem uso de medicamentos: 2 utilizam soníferos, sendo que um utiliza regularmente; 1 utiliza antidepressivos; e os demais utilizam para tireóide (2), pressão alta (2), um utiliza medicação para ‘eliminar um tumor’, e um dos participantes não especificou a medicação. A maioria dos participantes faz uso de café, variando de 1 a 10 xícaras por dia, com maior evidência ao consumo de 1 a 2 xícaras; 2 optam pelo café com leite, 8 preferem chá (1 a 3 xícaras ao dia) e apenas 5 consomem chocolate. Sendo que estes dados também não se fazem relevantes ao foco de estudo.

Em relação à saúde mental/física (Seção 2), que no Questionário de *Stress Docente* foi fundamentado em três das subescalas do *Índice Experimental Crown-Crisp* (CCEI – CROWN e CRISP apud TRAVERS e COOPER, 1997, p. 108- 109), para medir o bem-estar psicológico e a saúde mental:

1. **A ansiedade injustificada.** Não parece que esteja relacionada com nenhuma causa específica, mas se trata de uma experiência de medo, tensão ou terror indefinível sem causa alguma; inclusive pode chegar ao pânico. [...]
2. **Concomitantes somáticos da ansiedade.** Este é o tipo que se manifesta sob a forma de dores de cabeça, neuralgias e dores diversas e ansiedade respiratória. [...]
3. **Depressão.** A melhor forma de descrevê-la é um sentimento de tristeza, dificuldades na hora de pensar com clareza e uma maior lentidão nas atividades normais. [...]

Travers e Cooper (1997) explicam que para a análise dos dados referentes à Seção 2, é preciso fazer a soma da pontuação de cada sujeito. Para tanto, as perguntas que possuem duas opções de respostas, pontuam 0 ou 1; e as que possuem três opções, pontuam 0, 1 ou 2. Ao final, a pontuação potencial equivale a 36 pontos, com o qual se pode ter um nível global de saúde mental. Travers e Cooper (1997, p. 109) justificam que usaram esta medição “*porque os investigadores possuíam uma grande quantidade de dados comparativos para esta escala, que têm demonstrado ser altamente confiável e válida*”.

Nesta pesquisa, conforme apresentado na Tabela 4 (abaixo), é possível verificar que nenhum dos sujeitos possui média igual ou próxima a 36 pontos – sugerido pelos autores acima como um nível global de saúde mental – tendo, os sujeitos pesquisados, obtido uma média geral de 17,44 pontos. A maior pontuação somou 24 pontos e a menor somou 10 pontos.

TABELA 4 – Soma dos pontos obtidos pelos sujeitos da pesquisa na Seção 2 do Questionário de *Stress* Docente.

<i>Sujeito</i>	<i>Pontos/ Seção 2</i>
<b>1</b>	12
<b>2</b>	23
<b>3</b>	13
<b>4</b>	16
<b>5</b>	10
<b>6</b>	24
<b>7</b>	19
<b>8</b>	20
<b>9</b>	20
<b>10</b>	22
<b>11</b>	19
<b>12</b>	19
<b>13</b>	22
<b>14</b>	15
<b>15</b>	19
<b>16</b>	14
<b>17</b>	12
<b>18</b>	20
<b>19</b>	17
<b>20</b>	18
<b>21</b>	18
<b>22</b>	18
<b>23</b>	16
<b>24</b>	15
<b>25</b>	15
<b>Média</b>	<b>17,44</b>

Fonte: Dohms (2011).

Segundo a recomendação de Crisp (1977, apud TRAVERS e COOPER, 1997, p. 141) “*mais de 5- 10 por cento da população geral deveriam pontuar tão alto ou mais que os pacientes psiconeuróticos externos*”, ou seja, obter uma pontuação média que variasse entre 7,6 a 11 pontos.

Com esta última informação podemos verificar que os docentes aqui estudados possuem pontuações superiores a estas médias (exceto o sujeito nº 5 que somou 10 pontos), o que indica uma baixa saúde mental dos docentes aqui investigados.

Das três subescalas que fundamentam a Seção 2 do instrumento, foi possível constatar, através das respostas dos docentes, níveis significativamente mais elevados de ansiedade injustificada, com um percentual igual a 45; já 33% dos docentes possuem um grau mais elevado de concomitantes somáticos de ansiedade; e 22% de depressão.

No estudo realizado por Travers e Cooper (1997) os autores encontraram os seguintes percentuais: 24 relativo à ansiedade injustificada; 21 nos graus de concomitantes somáticos de ansiedade; e 26 de níveis de depressão. Esta última subescala é a que mais se aproxima com o nosso estudo e o realizado pelos autores, verificando-se uma baixa saúde mental nos docentes de nossa pesquisa.

Ainda nesta seção (2) destacam-se algumas questões, levando em consideração a frequência das respostas dos docentes, em que 13 participantes sentem-se ‘inquietos’ sem razões aparentes (questão 1), porém mais adiante (questão 7) 18 participantes responderam que, às vezes, sentem-se intranquilos ou inquietos, o que é confirmado pela questão de nº 6, em que a maioria dos participantes sente-se demasiadamente exigido pela vida, e apenas 4 dos participantes responderam que nunca tiveram esse sentimento.

Essas exigências podem refletir no cansaço dos professores, pois 17 deles responderam ter grandes dificuldades para despertar pela manhã (Parte D, Seção 2, questão 12), também 17 sujeitos afirmam ter bastante (11) ou muita (6) tendência a preocupar-se (Parte D, Seção 2, questão 13), ao mesmo tempo em que acreditam que os esforços que tem feito para enfrentar crises ou dificuldades não sejam maiores do que qualquer outra pessoa (Parte D, Seção 2, questão 18). Na questão nº 19 (Parte D, Seção 2) 15 participantes demonstram que às vezes sentem que estão desmoronando, e na questão de nº 21 (Parte D, Seção 2) 19 participantes responderam que, às vezes, sentem vontade de chorar.

Price (1988, apud TRAVERS e COOPER, 1997, p. 203) descreve quatro tratamentos específicos para modificar condutas associadas às condutas observadas nos resultados acima (de *Tipo A*, que será discorrido a seguir), que podem levar em conta: “a) *reduzir a hostilidade*; b) *incrementar a relaxação*; c) *melhorar o exercício físico*; e d) *reduzir as características psicomotoras do Tipo A*”. Estas quatro estratégias propostas por Price buscam respectivamente: modificar o estilo de vida; reduzir fatores associados à excitação simpática, como o ritmo cardíaco acelerado e a pressão sanguínea elevada; aprender a controlar o estresse juntamente com os benefícios, já mencionados anteriormente, proporcionados por estas atividades; regular algumas características como, por exemplo, reduzir a velocidade que falam.

Travers e Cooper (1997) consideram que estes são fatores relevantes para o corpo docente, pois oferecem autênticas possibilidades de colocá-las em prática.

Supondo que tais resultados estão intimamente ligados às aceleradas e sobrecarregadas rotinas de trabalho que os professores enfrentam, e muitas vezes seus afazeres compreendem os três turnos, além daqueles que necessitam trabalhar em mais de uma escola, tornando a vida destes profissionais um grande atropelo. Consequentemente o desgaste prevalece, ainda mais considerando que neste estudo a maioria constitui-se por mulheres, que além da profissão ainda possuem família, filhos, e tarefas domiciliares.

### 5.1.3 Conduta docente relacionada ao estresse

As respostas referentes à conduta cotidiana (Seção 3), estão fundamentadas nas características baseadas nas pessoas, sendo amplamente estudado o estilo conductual do Tipo A. No final dos anos 50, os cardiologistas Friedman y Rosenman (1959, apud TRAVERS e COOPER, 1997, p. 90) observaram que seus pacientes com enfermidades coronarianas possuíam padrões de condutas e reações emocionais similares, que eles denominaram de Tipo A, descrita como “*um complexo ação-emoção*”, destacando (p. 91) que este padrão de conduta implica:

*Hostilidade, agressividade, competitividade e um sentido da urgência; os pacientes podem ser também intolerantes, exigentes e orientados ao êxito de seus objetivos. Suas características mais evidentes são a pressa e uma forma de falar acelerada, movimentos rápidos, um sentimento de culpa ou inquietude quando não estão trabalhando ou quando se relaxam, e uma disposição geralmente impaciente. Os indivíduos do Tipo A não gostam que sejam impedidos de superar rapidamente os obstáculos que encontram em seu caminho.*

No entanto, estes autores lembram os indivíduos do Tipo B (p. 93) que “*se vêem livres destes traços, não sofrem devido à urgência nem a impaciência, não contém hostilidades injustificadas, podem relaxar e fazê-lo ‘sem sentir culpabilidade’*”.

Para obter a pontuação desta Seção é necessário somar os pontos (cada número representativo da dimensão) assinalados pelo sujeito respondente em cada uma das 14 afirmações. Esta Seção refere-se ao Questionário de Bortner, de 1969, que Travers e Cooper (1997, p. 91) utilizaram em seu Questionário de *Stress Docente*. Após a soma, é preciso observar a seguinte pontuação: Menos de 70 = Tipo B; 70- 89 = Tipo B+; 90- 110 = Tipo A; 110 em diante = Tipo A (Bortner, 1969, apud TRAVERS e COOPER, 1997, p. 92).

A Tabela 5 (abaixo), que criamos com base nos dados da Seção 3 do Questionário de *Stress Docente* de Travers e Cooper (1997), demonstra a pontuação obtida por cada sujeito da pesquisa.

TABELA 5 – Soma dos pontos obtidos pelos sujeitos da pesquisa nas 14 afirmações da Seção 3 do Questionário de *Stress Docente*.

<i>Sujeito</i>	<i>Pontos/ Seção 3</i>
<b>1</b>	103
<b>2</b>	70
<b>3</b>	94
<b>4</b>	108
<b>5</b>	111
<b>6</b>	90
<b>7</b>	110
<b>8</b>	99
<b>9</b>	86
<b>10</b>	82
<b>11</b>	114
<b>12</b>	107
<b>13</b>	73
<b>14</b>	116
<b>15</b>	95
<b>16</b>	79
<b>17</b>	115
<b>18</b>	118
<b>19</b>	107
<b>20</b>	129
<b>21</b>	75
<b>22</b>	75
<b>23</b>	109
<b>24</b>	84
<b>25</b>	85
<b>Média</b>	<b>97,36</b>

Fonte: Dohms (2011).

Legenda:  Tipo A.  Tipo B.

É possível verificar que 16 sujeitos caracterizam com o estilo de conduta do Tipo A, e apenas 9 obtiveram pontuação inferior aos 90 pontos, ou seja, de Tipo B+, porém estes possuem pontuações próximas ao limite de pontuação deste estilo de conduta, sendo que o grupo de docentes pesquisados obteve uma média de 97,36 pontos.

Após a análise das pontuações, e das frequências de respostas, foi possível observar uma maior pontuação nos itens em que os sujeitos consideram que nunca chegam tarde aos seus compromissos, consideram-se competitivos e agitados, e sem muita paciência para esperar. São bons ouvintes, mas falam de modo rápido e enfático, além de fazer as coisas



também com certa ansiedade e rapidez, como comer e caminhar. Fazem ‘muitas coisas ao mesmo tempo’, já pensando no que farão a seguir, são exigentes consigo mesmos, bem como com os outros. Avaliam-se como ambiciosos e desejam ser valorizados por seu trabalho.

Brief et al. (1983, apud TRAVERS e COOPER, 1997, p. 93- 94), identificaram os docentes do Tipo A da seguinte maneira:

- *Trabalham longas horas sob pressão de datas-limite e condições de sobrecarga laboral;*
- *levam trabalho para casa nos finais de semana; são incapazes de relaxar-se;*
- *muitas vezes encurtam suas férias para voltar ao trabalho, ou ainda, nem tiram férias;*
- *competem constantemente consigo mesmos e com outros; se animam ao alcançar padrões elevados e muitas vezes irrealis;*
- *sentem-se frustrados em sua situação laboral;*
- *irritam-se com os esforços laborais e com seus alunos;*
- *sentem que seus diretores não os entendem.*

É possível verificar que com a constante evolução da sociedade o professor está sujeito a permanentes e profundas mudanças em sua profissão, destaca Ranjard (1984 apud ESTEVE, 1999).

Diariamente evidenciamos as consequências destas mudanças, que fazem parte do próprio desenvolvimento humano, e as múltiplas tarefas que, com o passar dos anos, os docentes passaram a desempenhar, não só em sala de aula, profissionalmente, mas também fora dela, pessoalmente.

Nóvoa (1999, p. 104, apud AGUIAR e ALMEIDA, 2008, p. 32) aponta que “os professores sempre são perseguidos pela evolução de uma sociedade que impõe modificações profundas nesta profissão”.

Além deste aspecto, por exemplo, vieram os avanços tecnológicos e a jornada de trabalho aumentou e assim as pessoas passaram a viver correndo contra o tempo, leva-se mais trabalho para a casa, lugar em que as pessoas passavam com suas famílias e aproveitavam para descansar da rotina extenuante de trabalho, e o tempo tornou-se algo cobiçado.

Com isso, o aspecto competitivo também realçou-se nos últimos anos, o que torna as pessoas ainda mais ansiosas e, em alguns casos, desencadeando doenças, como o exemplo mais comum da modernidade, o estresse.

Para Maturana (1998, p. 21), “a competição se ganha com o fracasso do outro, e se constitui quando é culturalmente desejável que isso ocorra”.

Em uma situação mais competitiva, mesmo quando os objetivos são comuns a todos, as ações tornam-se muito mais individualistas e os resultados destas, quando administrados inadequadamente, acabam por beneficiar apenas algumas pessoas, em detrimento do coletivo.

Maturana (1998) acredita que é na conservação de um modo de vida, caracterizado pelo compartilhar e no prazer da convivência, que criamos as coordenações consensuais de condutas.

Segundo Maslow (1991, p. 307) o mundo está em contínuo processo, em que cada momento é um momento único, e os hábitos criados são uma reação para responder as diversas situações ou problemas, visto que estes já formaram uma certa inércia e resistência à mudança. Porém, quando uma situação é transformada, nossa reação frente a ela deveria modificar-se rapidamente. Conseqüentemente a presença do hábito pode ser pior do que não reagir frente às novas transformações. Deveríamos ser capazes de construir novas reações frente às novas situações.

Esteve (2005, p. 122) considera a renovação pedagógica como uma forma de egoísmo, pois argumenta que independentemente do desejo de melhorar a aprendizagem dos alunos ela é necessária ao docente como uma forma de encontrar-se vivo no ensino, como um desafio pessoal ao investigar novas maneiras de comunicação e de fazer os alunos pensarem. Para Esteve a partir “*desse ponto de vista, o ensino recupera a cada dia o sentido de uma aventura que resgata o docente do tédio e do aborrecimento*”.

Para Assmann e Sung (2000, p. 14) o trabalho humano passou a ser constantemente reconceituado, instalando-se cobranças crescentes de novas habilidades e conhecimentos, em que só vai continuar trabalhando quem estiver aprendendo intensamente por toda a vida. E completam, que “*todo esse amplo leque de atividades, as mais diversas, exigirá uma constante renovação da capacidade adaptativa das pessoas*”.

As transformações serão inevitáveis, e os profissionais, independente da sua área de atuação, deverão estar sempre preparados para os novos desafios e mudanças da sociedade, que evolui em busca de aprimoramentos e sustentabilidades.

Merazzi (1983, apud ESTEVE, 1999, p. 137) afirma que “*aprender a viver os conflitos é uma tarefa da formação dos educadores*”. Pois com a realidade que temos hoje é provável que futuramente os docentes possam desenvolver cada vez mais estes sintomas de conduta do Tipo A.

Diante destas reflexões, precisamos estar cientes da necessidade de nos conhecermos enquanto seres humanos que possuem, cada um, suas próprias necessidades e desejos, bem como reconhecer estes sujeitos, que estão atuando ao mesmo tempo em outras realidades, e

com as quais também convivemos, e que possuem suas pretensões. Só então poderemos tentar entender e, quem sabe, chegar a um bem-estar pessoal e profissional.

#### 5.1.4 Satisfação profissional

No conjunto de itens que tratavam da satisfação profissional (Seção 4), poderiam oscilar entre 15 e 105 pontos, a fim de obter-se uma pontuação média de 74,6 para a população normativa de licenciados (TRAVERS e COOPER, 1997, p. 130). Travers e Cooper (1997) descobriram em seu estudo que a média dos docentes foi inferior ao nível normativo, obtendo 59,6 pontos. Já em nossa pesquisa encontramos uma média de 77 pontos, ou seja, evidenciamos um nível superior a média normativa e a média encontrada por Travers e Cooper (1997). A seguir, a Tabela 6 demonstra a pontuação alcançada por cada sujeito desse estudo, bem como a média de pontos dos 25 sujeitos.

TABELA 6 – Pontuação obtida por cada sujeito da pesquisa na Seção 4 do Questionário de *Stress* Docente.

<b><i>Sujeito</i></b>	<b><i>Pontos/ Seção 4</i></b>
<b><i>1</i></b>	83
<b><i>2</i></b>	91
<b><i>3</i></b>	84
<b><i>4</i></b>	63
<b><i>5</i></b>	78
<b><i>6</i></b>	73
<b><i>7</i></b>	63
<b><i>8</i></b>	87
<b><i>9</i></b>	95
<b><i>10</i></b>	98
<b><i>11</i></b>	72
<b><i>12</i></b>	80
<b><i>13</i></b>	85
<b><i>14</i></b>	80
<b><i>15</i></b>	71
<b><i>16</i></b>	72
<b><i>17</i></b>	66
<b><i>18</i></b>	59
<b><i>19</i></b>	58
<b><i>20</i></b>	73
<b><i>21</i></b>	70
<b><i>22</i></b>	79
<b><i>23</i></b>	73
<b><i>24</i></b>	102
<b><i>25</i></b>	70
<b><i>Média</i></b>	<b><i>77</i></b>

Fonte: Dohms (2011).

Os sujeitos indicaram em suas respostas estarem satisfeitos com a profissão e uma das questões (Parte D, Seção 4, questão 4) demonstra que a maioria está satisfeita com o reconhecimento obtido por seu trabalho, o que diverge do dado que apareceu, anteriormente, na Seção 3 do Questionário de Estresse.

Estimando os descobrimentos, pode-se notar que a satisfação procedente da profissão está relacionada com os aspectos intrínsecos do trabalho, principalmente os relacionados à liberdade para escolher os métodos de trabalho, as responsabilidades que assumidas, a diversidade do trabalho e as oportunidades de usar as habilidades/capacidades docentes. Contudo, os sujeitos manifestam um maior nível de insatisfação com os aspectos extrínsecos, considerando os níveis mais elevados de insatisfação no que diz respeito à carga horária de trabalho, a oportunidade de ascensão na carreira e ao salário.

Os autores Travers e Cooper (1997) encontraram um resultado similar em sua investigação.

Também está muito presente, entre os docentes aqui pesquisados, o sentimento de satisfação relacionado ao que diz respeito ao ambiente físico do trabalho, a atuação de seu superior imediato e a relação da direção com o corpo docente.

O controle dos processos que compõem a atividade docente, segundo Codo (2006), oferece ao professor uma dimensão da responsabilidade que está em suas mãos, mas também proporciona prazer ao sentir-se importante para o outro, em que a expressão dessa subjetividade é parte de seu trabalho diário resultando assim em uma atividade enriquecedora do ponto de vista afetivo. Mas o autor ainda lembra que, ao mesmo tempo em que há o compromisso com a tarefa, do outro lado está à manutenção do emprego também como essencial para o sustento da família.

No que se refere à insatisfação com o salário, 10 responderam- *Estou bastante insatisfeito*, 1- *Não estou certo*, 6- *Estou bastante satisfeito*, 6- *Estou satisfeito* e 2- *Estou extremamente satisfeito*; e com as oportunidades de ascensão na carreira, apenas 1 respondeu - *Estou muito insatisfeito*, 4- *Estou bastante insatisfeito*, 9- *Não estou certo*, 4- *Estou bastante satisfeito*, 5- *Estou satisfeito* e 2- *Estou extremamente satisfeito*.

Eis a questão do que seria um bom salário, e Codo (2006) propõem uma breve reflexão, lembrando que a resposta não é simples, mas no ponto de vista das pessoas seria o maior possível para que pudessem manter as necessidades e expectativas de um padrão de vida desejável para elas e sua família.

Este autor (2006, p. 195) também traz uma ideia de Maslow, afirmando que essas necessidades mudam ao longo da vida e “*o homem, enquanto espécie, é um ser de necessidades inesgotáveis*”.

Ou seja, quando superamos positivamente uma antiga necessidade, desejaremos suprir outra(s) nova(s) necessidade(s). Assim também em relação ao salário ideal, pois sempre existirá o desejo de que este contemple (ideal e realmente) nossas expectativas. A questão seria confrontar o atual piso salarial dos professores com o de outras áreas de atuação profissional, com suas próprias responsabilidades e demandas, já que o salário do docente parece (nacional e internacionalmente) ser bem inferior quando comparado a estes, pela seriedade e relevância do trabalho docente para a formação de cada pessoa, em qualquer etapa de seu desenvolvimento, não desmerecendo qualquer outro profissional.

#### 5.1.5 Situações de estresse e alternativas para superá-las

Desempenhar a profissão docente nunca foi tarefa fácil. Porém com o passar do tempo as exigências aos professores só tem aumentado, e com isso surgem situações difíceis de lidar e que muitas vezes provocam estresse.

Quanto à pressão (Seção 5) que os docentes participantes da pesquisa enfrentam no trabalho, suas respostas na escala poderiam variar de 1, *Absolutamente não concordo que seja uma fonte de pressão*, e 6, *Concordo plenamente com que seja uma fonte de pressão*.

Todos os docentes participantes da pesquisa responderam na escala 5 ou 6, com maior frequência em 76 perguntas de um total de 98 questões, apontando como sendo as principais fontes de pressão: as relações com os pais dos alunos, exigência dos pais que pedem bons resultados, ter que convocar reuniões com os pais dos alunos, falta de recursos, ter que resolver problemas de conduta, confrontos diários em sala de aula, agressões verbais e físicas por parte dos alunos, testemunhar as agressões entre os alunos, manter a disciplina, alunos que colocam o professor à prova a todo instante, falta de respaldo da família no que se refere à disciplina, falta de consenso sobre assuntos disciplinares, lecionar para quem não valoriza o ensino e quer as coisas prontas, lecionar em turmas desmotivadas, má relação docente e discente, a impossibilidade de planejar devido as mudanças constantes, horas que passa-se corrigindo trabalhos dos alunos em casa.

Ainda elementos como a falta de tempo para ‘desligar’, falta de perspectiva de promoção, levar trabalho para casa e que acaba interferindo na vida familiar, as expectativas que os outros colocam sobre os professores, salário baixo em relação ao volume de trabalho,

trabalhar no horário das refeições ou nos intervalos, tarefas administrativas, ter que avaliar os alunos, decréscimo do respeito da sociedade para com a profissão docente, falta de valorização da docência, rivalidade entre professores, consciência de que sua ausência criará problemas para outros colegas, pressão acadêmica dentro da escola, insegurança dentro da profissão, a pressão por parte das chefias má comunicação entre o pessoal, a tensão nas relações dentro da escola e a integração de alunos com necessidades educativas especiais.

O que ameniza essas pressões (Seção 6) são as boas relações com seus alunos, o apoio por parte dos colegas docentes, o apoio do sindicato, a clareza quanto ao papel do professor na escola, a duração das férias escolares, elaboração de um currículo unificado, envolver-se com temas pastorais, sentir que a formação é adequada, uso da campanha na escola e o bairro que está localizada a escola. Essas evidências partiram da Seção 6, em que os sujeitos pesquisados responderam a 28 questões referentes as possíveis estratégias para superar o estresse, podendo escolher na escala de 1 (*Uso muitíssimo*) a 6 (*Não uso nunca*). A maioria dos docentes respondeu 1 ou 2 na escala, para 27 questões das 28 propostas.

Hemdling e Gilliland (1981, apud JESUS, 2001b) evidenciaram, em suas investigações, a existência de ciclos de estresse ao longo do ano letivo, e argumentam que é de suma importância os períodos de pausa (férias) na atividade docente para que estes possam se recuperar do desgaste provocado pela profissão.

Instantaneamente após a leitura destes indicadores, é evidente que estes indicam maiores fontes de pressões do que alternativas que pudessem amenizá-las. Isso indica que estes docentes estão mais expostos ao estresse havendo poucas opções para evitá-lo ou ao menos lidar melhor com certas situações. Vejamos algumas das queixas e alternativas mais frequentes para lidar com essas situações de estresse.

O relacionamento com familiares de alunos e falta de respaldo dos cuidadores dos docentes é um fator relevante para um bom andamento do trabalho escolar. É preciso que escola e famílias estejam em sintonia, confiando um no outro e apoiando-se mutuamente, bem como os setores institucionais, que hierarquicamente estão acima do docente, também estejam lhe apoiando.

Segundo Esteve (1999) é curioso observar a costume que os pais têm de simplificar os males da escola responsabilizando os professores por tudo o que nela possa ter de errado, inclusive quando se trata de problemas em que a responsabilidade real do professor e sua capacidade para evitá-los é muito restrita.

Outro aspecto bastante citado é as burocracias escolares e trabalhos além da carga horária em que os professores, muitas vezes, o precisam realizar em suas casas. Esse

envolvimento pessoal que a profissão obriga gera conflito, pois a família exige uma dedicação, dando a impressão de que o trabalho ‘rouba’ o tempo ou afeto que pertence à família e vice-versa, levando o professor a uma exaustão emocional (CODO, 2006).

Também o aspecto da indisciplina discente é na verdade um problema social que chega à sala de aula. E Esteve (2004) acredita que seja a permissividade de muitos professores, querendo se poupar de conflitos, nos pequenos detalhes acaba generalizando situações de conflito e agressividade nas escolas, e ainda ressalta que este problema apenas poderá ser solucionado se houver uma intervenção que questione seriamente suas raízes sociais.

Veenman (1984, apud ESTEVE, 1999) também assinala os problemas de indisciplina como um dos mais percebidos, principalmente pelos professores iniciantes.

De acordo com Jesus (2001a, p. 34),:

*A sala de aula traduz o que acontece na sociedade, devendo os meios de comunicação social procurar fomentar valores e princípios de cidadania, respeito mútuo, solidariedade e cooperação que permitissem o aumento do respeito pelos professores e a diminuição da formação de grupos rivais pelos alunos e de confrontos entre estes.*

Consequentemente, estes fatores, juntamente com os citados anteriormente, geram um sentimento e de fato ocorre uma desvalorização da docência. Esta é evidente não só para os professores, mas também para a sociedade, em que muitas pessoas, afirma Esteve (2004, p. 135), vêem o professor:

*Como um pobre coitado que não foi capaz de arrumar outra ocupação onde obter fama e dinheiro. Nossa sociedade contemporânea valoriza quem enriquece, mesmo que o faça de forma ilícita, [...]; nossa sociedade adora os famosos, mesmo que sejam em troca de vender sua intimidade em um programa de “telelixo”. Trabalhando no ensino, não se pode esperar obter fama e riqueza. Quem se dedica a educação precisa ter claro que trabalha em outro universo de valores.*

Para Sung (2007) a educação passou a ser vista como um simples instrumento de acesso ao mundo do trabalho, o que consequentemente fez o professor ser considerado apenas como uma simples profissão que prepara para o mercado de trabalho, e não mais para vida, e passou a ser valorizado fundamentalmente pelo valor do salário.

Porém, os professores ainda encontram estratégias para diminuir estas tensões, e quando perguntados de que maneira enfrentam o estresse, os professores, na grande maioria, utilizam-se de diversas formas, entre elas as mais utilizadas em ordem decrescente em relação às respostas: manter relações estáveis, reorganizar seu trabalho, planejar com antecedência,

estabelecer prioridades para tratar dos problemas, buscar formas de tornar seu trabalho interessante, utilizar atenção seletiva, a fim de concentrar-se no problema, enfrentar os problemas na medida em que surgem, manter-se ocupado, administrar bem o tempo, recorrer a regras e normas, possuir um lar/refúgio, conversar com amigos compreensíveis, tentar reconhecer suas próprias limitações, ampliar os interesses e atividades fora do trabalho, não acumular coisas, recorrer a *hobbies* e passatempos, buscar apoio e conselho com seus superiores, e tentar resolver a situação de forma objetiva sem envolver sentimentos.

Manter relações positivas com seus alunos e apoio de seus colegas docentes é fundamental para os professores pesquisados, e segundo Codo (2006, p. 274), as *“boas relações sociais no trabalho são importantes para qualquer tipo de trabalho em que convivam duas ou mais pessoas no mesmo ambiente ou mesmo fisicamente distantes, mas ligadas diretamente pela atividade”*.

Mas, além deste apoio, a maioria dos sujeitos da pesquisa também procura o apoio de familiares a fim de desabafar, e consideram o período de férias escolares fundamental para lidar com as situações de estresse que convivem diariamente. Um tempo de parar para refletir e viabilizar novas estratégias é de suma importância na opinião destes docentes.

Todos os sujeitos que participaram da pesquisa confirmaram que já haviam, de alguma forma, experimentado pressões laborais e/ou pessoais e, na maioria das respostas, comentam a situação de que procuram desabafar com o marido/esposa ou colega de trabalho. Alguns comentam com familiares ou amigo alheio ao trabalho, e a minoria procura diretamente o diretor da escola para conversar.

Cabe aqui, talvez, comentar sobre algumas contribuições que o supervisor/ orientador escolar poderia realizar, bem como a equipe de gestão educacional, oportunizando espaços para discussões a fim de tentar perceber melhor estes elementos e, se possível, minimizá-los, e também atentar para encaminhar aqueles professores já com ‘sinais mais avançados de estresse’.

Comparando nossa pesquisa ao estudo realizado por Travers e Cooper (1997), encontramos um resultado idêntico no que se refere ao mecanismo mais utilizado para enfrentar o estresse, sendo que os docentes utilizam como defesa: manter relações estáveis.

## 5.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA

No Questionário de Autoimagem e Autoestima, proposto por Stobäus (1983), a fim de verificar níveis de autoimagem e de autoestima, havia a possibilidade de a pontuação variar de



no mínimo 50 pontos e no máximo 250 pontos. Analisando as pontuações dos questionários respondidos pelos docentes verificou-se uma média de 194,04 pontos.

Stobäus (1983) encontrou, em seu estudo com jogadores amadores e profissionais de futebol, uma média de 178,95 em jogadores amadores (com idades até 18 anos) e de 188,67 em jogadores profissionais (com idades entre 18 de 33 anos). Não parece ter sido muito diferente neste atual estudo (194,04).

Nosso estudo constatou níveis considerados como mais positivos de autoimagem e autoestima entre estes docentes pesquisados, pois em outros grupos é sempre diferente. A pontuação mínima constatada em nossa pesquisa foi de (apenas com um professor) 141 pontos e o máximo (dois professores) de 222 pontos, conforme apresentado na Tabela 7.

TABELA 7 – Pontuação dos docentes em resposta ao Questionário de Autoimagem e Autoestima.

<i><b>Sujeito</b></i>	<i><b>Pontuação</b></i>
<i><b>1</b></i>	182
<i><b>2</b></i>	170
<i><b>3</b></i>	165
<i><b>4</b></i>	202
<i><b>5</b></i>	187
<i><b>6</b></i>	222
<i><b>7</b></i>	202
<i><b>8</b></i>	199
<i><b>9</b></i>	205
<i><b>10</b></i>	217
<i><b>11</b></i>	222
<i><b>12</b></i>	188
<i><b>13</b></i>	208
<i><b>14</b></i>	209
<i><b>15</b></i>	185
<i><b>16</b></i>	206
<i><b>17</b></i>	170
<i><b>18</b></i>	172
<i><b>19</b></i>	191
<i><b>20</b></i>	193
<i><b>21</b></i>	209
<i><b>22</b></i>	209
<i><b>23</b></i>	141
<i><b>24</b></i>	210
<i><b>25</b></i>	187
<i><b>Média</b></i>	<i><b>194,04</b></i>

Fonte: Dohms (2011).

Observando a Tabela 7, é possível verificar que o grupo participante da pesquisa apresentou uma média semelhante às encontradas nas pesquisas de Mosquera e Stobäus (1983, 1996, 2000, 2001, 2003, 2006, 2009).

Outro estudo, que fez a utilização deste mesmo instrumento, porém com algumas adaptações, foi realizado por Sampaio (2008, apud SAMPAIO e STOBÄUS, 2010), através de um Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente (com duração de 8 meses), com docentes nos anos de 2006 e 2008. Houve a aplicação do Questionário de Autoimagem e Autoestima no início e no final do programa no ano de 2006, e dois anos após a realização deste houve uma nova aplicação do questionário a fim de verificar os níveis de autoimagem e autoestima dos participantes após dois anos de suas participações. As médias encontradas no ano de 2006 foram iguais a 171,33 pontos na primeira aplicação (antes do início do programa) e 192,17 pontos na segunda aplicação (após o programa), observando-se uma melhora nos níveis de autoimagem e autoestima. Já na aplicação que o autor realizou dois anos depois, se verificou uma média igual a 185 pontos, ou seja, percebe-se uma pequena diminuição em relação à média do teste anterior, realizado no final de 2006.

De acordo com Sampaio e Stobäus (2010) esses resultados indicam que os professores ainda apresentam alguma influência do “Programa de apoio ao Bem-Estar Docente”, mesmo passado dois anos de sua realização. Os autores sugerem a necessidade de uma intervenção, no sentido de manutenção e melhoria dos níveis de autoimagem e autoestima dos docentes, destacando a importância de formação permanente e continuada, embasada nas situações reais dos professores em seu universo de trabalho.

O Questionário de Autoimagem e Autoestima é dividido por aspectos, tais como: orgânicos, sociais, intelectuais e emocionais. Estes por sua vez são subdivididos e correspondem a algumas das questões do instrumento conforme especificação abaixo (STOBÄUS, 1983):

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

**Sociais:** { *Status* sócio-econômico (questões de números 3, 7 e 33);  
Condições de família (questões de números 28 e 30);  
Realizações profissionais (questões de número 1, 4, 8, 9 e 16).

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

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

Nas questões correspondentes aos aspectos *Orgânicos*, chamam atenção as respostas dos sujeitos a duas questões que envolvem a memória (12 e 21). Quando perguntado se tinham uma boa memória (questão nº 12), a maioria dos docentes respondeu positivamente, apenas 4 responderam que às vezes e 1 respondeu que não. Já na questão nº 21, a pergunta foi: “*Gostaria de ter memória melhor?*”, e também a maioria respondeu positivamente (10- sim, 1- quase sempre, e 8- às vezes).

Acredita-se que todo o ser humano tenha o desejo de ter uma memória melhor, principalmente nós que dedicamo-nos a estudos da Educação.

Relacionado à memória, Perrenoud (2002, p. 146) diz que:

*Uma nova experiência, uma nova tentativa, um novo saber e um novo contexto talvez esclareçam retroativamente uma ação passada, alterem seu significado, situam-na em outra perspectiva. Sua representação pode se enriquecer em função de um trabalho deliberado de investigação, análise e reconstrução, ou em função de uma forma mais inconsciente, a qual depende do processo de racionalização e esquematização característico de nossa memória.*

Stobäus e Mosquera (2010, p. 14) lembram que somos capazes de buscar informações “*em nossa(s) memória(s), através de vias que não somente a cognitiva. Retivemos um determinado detalhe via psicológica e emocional, e por aí a buscaremos ou ela é melhor buscada via social, e lembremos da repercussão social*”.

As questões que correspondem aos aspectos *Sociais* destacam-se as que estão relacionadas ao estatus sócio-econômico. Na questão de nº 3 apenas quatro docentes não consideram satisfatória sua situação financeira, 8 consideram às vezes, 5 quase sempre e 8 consideram satisfatória. Logo em seguida (no Questionário de Autoimagem e Autoestima), na questão de nº 7 manifestam opiniões bem divididas, mas a maioria demonstra preocupação com sua situação financeira, respondendo: 7- sim, 2- quase sempre, 10- às vezes, 3- quase

nunca e 3- não. Também dentro deste aspecto, porém sobre as realizações profissionais, todos os docentes responderam positivamente as questões.

Creemos que a preocupação financeira aqui comprovada remete a uma ideia futura, pois como seres humanos nos preocupamos em ter condições básicas como, por exemplo moradia e alimentação, para podermos manter boas condições futuramente, para si próprio e sua família.

No aspecto *Intelectual*, os sujeitos pesquisados demonstram gosto pelo aprender (os 25 responderam *sim*) e curiosidade em conhecer coisas novas (22- *sim*, 2- quase sempre e 1- às vezes), bem como consideram que até agora conseguiram realizar o que pretendiam na vida (14- *sim*, 8- quase sempre e 3- às vezes). Isso reforça uma característica da profissão docente, gostar de aprender e buscar novos conhecimentos a fim de enriquecerem suas práticas, principalmente com o avanço das tecnologias, em que o acesso as informações é muito rápido, além de chegar a um maior número de pessoas. Isso faz com que o professor também precise estar nesta constante busca, em constante formação.

No que diz respeito à formação de bons professores, em especial dos iniciantes, Perrenoud (2002) acredita que está intimamente ligada à formação de pessoas capazes de evoluir, de aprenderem com as experiências, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que fizeram e sobre os resultados de tudo isso.

Já nas questões referentes aos aspectos *Emocionais* há duas questões que dividem as opiniões dos sujeitos da pesquisa. A pergunta de número 25, “*Preocupo-me muito comigo mesmo?*”, em que a maioria deles respondeu, respectivamente, às vezes (7), quase nunca (6) e não (4); e a de número 41, “*Sinto-me magoado quando os outros me criticam?*”, na qual os sujeitos responderam, respectivamente, *sim* (1), quase sempre (5), às vezes (9), quase nunca (7) e não (3). Os sujeitos ainda demonstram preocupações quando encontram problemas, que refere-se a questão 20 (4- *sim*, 5- quase sempre, 12- às vezes, 4- quase nunca), mas sentem-se seguros em suas atitudes, resposta à questão 34 (11- *sim*, 12- quase sempre, 1- às vezes e 1- quase nunca). Quanto à pergunta de número 17: “*Sinto conflitos interiores?*”, 5 sujeitos responderam que *sim*, 14- às vezes, 4- quase nunca e 2- não. A questão 50 perguntou: “*Se pudesse começar tudo de novo, gostaria de ter uma vida diferente?*”, e os sujeitos responderam 2- *sim*, 6- às vezes, 6- quase nunca e 11 responderam que não.

Mosquera (1978, p. 91) ressalta que “*todo o relacionamento não nos aparece apenas como uma ligação de afetos, interesses ou intercâmbios*”, pois estes são os aspectos mais evidentes. E complementa (p. 91) que “*toda e qualquer relação humana possui um sentimento profundo de inquietação que leva à procura de significado e valor*”.

E no caso dos docentes essas relações são produzidas não apenas pessoalmente, mas também profissionalmente, criando vínculos com alunos, colegas docentes, e demais membros que compõe a comunidade educativa. Lidar com todas essas relações é o grande desafio.

Ainda em relação aos aspectos Emocionais, é importante destacar uma citação de Damásio (2004, p. 156- 157) que expõe:

*Cada experiência da nossa vida é acompanhada por algum grau de emoção, por menor que seja, e esse fato é especialmente notável em relação a problemas sociais e pessoais importantes. [...] O fato é que as emoções, positivas ou negativas, bem como os sentimentos que se lhes seguem, tornam-se componentes obrigatórios das nossas experiências sociais.*

Para uma melhor visualização desses aspectos, configuramos a Tabela 8, que na sequencia, apresenta as 50 questões do instrumento na vertical, e as chaves de respostas (QS - Quase sempre, AV - Algumas vezes, QN - Quase nunca) na horizontal – ver também o Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983), no Anexo D.

Os aspectos correspondentes a cada questão estão ilustrados conforme as cores na linha, correspondente a legenda (quando aparecer mais de uma cor em uma mesma linha significa que a questão satisfaz a dois aspectos), com suas respectivas subdivisões juntamente com a frequência de respostas dos sujeitos da pesquisa conforme discutido acima.

TABELA 8 – Frequência de respostas dos sujeitos ao Questionário de Autoimagem e Autoestima identificando os aspectos: orgânicos, sociais, intelectuais e emocionais.

Item \ C have	SIM	QS	AV	QN	NÃO	
1	1		1	1	22	
2	1		5	10	9	
3	8	5	8		4	
4	8	2	11	1	3	<b>Legenda</b>
5	2		3	4	16	ORGÂNICOS
6	15	3	6		1	Genéticos
7	7	2	10	3	3	Fisiológicos
8	12	9	3		1	SOCIAIS
9			3	5	17	Status sócio-econômico
10	25					Condições de família
11	11	13	1			Realizações profissionais
12	8	12	4		1	INTELECTUAIS
13	10	9	5		1	Escolaridade
14	16	8	1			Educação
15	22	2	1			Sucesso profissional
16	21	3	1			EMOCIONAIS
17	5		14	4	2	Felicidade pessoal
18	14	9		1	1	Bem-estar social
19	7		3	3	12	Integridade moral
20	4	5	12	4		

TABELA 8 – Frequência de respostas dos sujeitos ao Questionário de Autoimagem e Autoestima identificando os aspectos: orgânicos, sociais, intelectuais e emocionais.

21	10	1	8	1	5
22	1		7		17
23		1	10	8	6
24	14	8	3		
25	5	3	7	6	4
26	19	5	1		
27	14	10	1		
28	16	7	2		
29		1	5	9	10
30	16	8	1		
31	1	1	7	6	10
32	1		1	5	18
33	2	1	7		15
34	11	12	1	1	
35	10	11	3		1
36	11	8	6		
37		2	12	8	3
38	15	5	4	1	
39			3	7	15
40		1	3	5	16
41	1	5	9	7	3
42	1		6	7	11
43	4	1	13	4	3
44	4	14	5	2	
45		2	5	7	11
46	3	1	9	3	9
47			6	3	16
48	9		6	3	7
49	16	7	1		1
50	2		6	6	11

Fonte: Dohms (2011).

Legenda: QS- Quase sempre. AV- Algumas vezes. QN- Quase nunca.

### 5.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AUTORREALIZAÇÃO

O Questionário de Autorrealização, proposto a partir das ideias de Maslow (s.d., 1991), é composto por seis subdivisões:

- **Área 1:** Necessidades físicas - necessidades não satisfeitas com respeito ao preenchimento de apetites biológicos.
- **Área 2:** Necessidades de segurança - necessidades não satisfeitas com respeito à segurança e proteção.
- **Área 3:** Necessidades de relacionamento - necessidades não satisfeitas com a obtenção de amor, afeto e um sentimento de pertinência com outros.



- **Área 4:** Necessidade de respeito - necessidades não satisfeitas relativas à obtenção de auto-respeito e apreciação dos outros.
- **Área 5:** Necessidades de independência - necessidades não satisfeitas com a obtenção de autonomia.
- **Área 6:** Necessidades de auto-realização - necessidades não satisfeitas relativas à obtenção de auto-realização.

Os dados, que poderiam variar entre graus de não satisfação até graus de satisfação de necessidades. A Tabela 9, abaixo, demonstra os resultados encontrados após a análise do Questionário.

TABELA 9 – Estatística Inferencial: Questionário de Autorrealização.

<i>Sujeitos</i>	<i>Área 1</i>	<i>Área 2</i>	<i>Área 3</i>	<i>Área 4</i>	<i>Área 5</i>	<i>Área 6</i>
<i>1</i>	15	16	12	6	18	17
<i>2</i>	22	21	8	6	13	14
<i>3</i>	27	14	9	7	13	14
<i>4</i>	21	16	7	13	13	14
<i>5</i>	18	6	13	17	15	15
<i>6</i>	17	17	11	9	16	14
<i>7</i>	18	10	13	12	9	22
<i>8</i>	19	16	14	10	13	12
<i>9</i>	13	19	11	13	15	13
<i>10</i>	25	7	10	8	14	20
<i>11</i>	28	16	12	12	11	5
<i>12</i>	28	15	7	6	14	14
<i>13</i>	14	12	7	11	21	19
<i>14</i>	16	11	13	13	13	18
<i>15</i>	24	18	9	4	16	13
<i>16</i>	26	8	8	14	14	14
<i>17</i>	16	13	10	15	12	18
<i>18</i>	21	10	10	13	14	16
<i>19</i>	21	13	6	12	16	16
<i>20</i>	22	17	12	8	11	14
<i>21</i>	16	24	9	8	17	10
<i>22</i>	21	13	9	9	14	18
<i>23</i>	15	13	12	15	18	11
<i>24</i>	18	17	8	8	17	16
<i>25</i>	20	9	13	12	11	19
<i>Média</i>	20,04	14,04	10,12	10,44	14,32	15,04

Fonte: Dohms (2011).

Legenda:  Maior índice.  Menor índice.

Conforme demonstra a Tabela 9 (acima), é possível observar que a área com maior índice de necessidade é a Área 1, que corresponde às necessidades físicas, com uma média igual a 20,04 pontos. Já a área com menor necessidade, ou seja, correspondente aos menores índices é a Área 3, necessidades de relacionamento, com uma média de 10,12 pontos.

Como já observado na análise do Questionário de *Stress* Docente, também aparecem necessidades não satisfeitas no aspecto físico, em que os sujeitos demonstraram sentir cansaço, apresentando dificuldades para despertar pela manhã; tendência a preocupar-se e por vezes parecem estar desmoronando, bem como também sentem vontade de chorar. Isso, novamente nos faz refletir sobre a rotina que enfrentam os docentes, que muitas vezes não conseguem se alimentar direito, pois necessitam deslocar-se de uma escola à outra, ou resolver situações no horário que deveria ser destinado à sua alimentação. Este é apenas um exemplo dos diversos que podemos lembrar se nos remetermos a nossa própria rotina de trabalho.

Stobäus e Mosquera (2010, p. 13-14) ressaltam que,:

*Alguém com um mínimo de elementos nutrientes circulantes (sangue, vitaminas, glicose, oxigênio, entre outros), nem assim vai conseguir aprender se está com fome (não apetite em comer ou beber determinado alimento específico, falamos no desnutrido/desidratado), pois esta é mais importante em ser atendida. Então seria melhor, antes de qualquer atividade educativa, fornecer-lhe comida e bebida com nutrientes, para depois pedir/proporcionar que aprenda algo.*

Para melhorar o aspecto físico, seria importante que todos os professores tivessem a oportunidade de realizar atividades físicas, não só como uma prática preventiva e de promoção de saúde, mas também para proporcionar um momento de parada, quebra de rotina, fomentando seu bem-estar. Mais especificamente, seria interessante a busca por atividades que proporcionem reforço muscular, como por exemplo, as dos membros superiores (por ser uma profissão que utiliza com frequência a lousa), das pernas (por ficarem demasiadamente em pé, além dos docentes de disciplinas especializadas que necessitam trocar de sala a cada período) e do quadrado lombar.

Smyth (1994, apud JESUS, 2004a) aconselha a prática do relaxamento como um processo que pode ajudar o docente a controlar e diminuir os sintomas de estresse, que também se caracteriza como uma aptidão de *coping*. O relaxamento permite um estado de tranquilidade, caracterizado pela redução da tensão muscular, da tensão arterial, do ritmo cardíaco e do consumo de oxigênio.



Araújo (1999, apud JESUS, 2004a) ressalta que respirar bem favorece a oxigenação do corpo fazendo com que a pessoa tenha maior probabilidade de sentir-se animada e produtiva, enquanto quem respira mal tenha uma tendência a sentir-se cansado.

No entanto, para praticar uma atividade física, muitos docentes precisariam, primeiramente, de uma rotina mais organizada, uma carga horária que contemplasse esse hábito, além de precisar levar junto com seu material diário, roupas adequadas para a prática da modalidade/atividade escolhida. Necessitariam de uma mescla de ânimo e empenho, por sua parte, para efetivar esta proposta.

Fadiman e Frager (1986, apud MAESTRINA e MAESTRINA, 1996) consideram que a limitação da autorrealização carece dos hábitos resultantes das experiências passadas nocivas que mantêm o homem aprisionado a comportamentos inadequados, às influências do grupo social que interfere em suas escolhas e opiniões e às próprias defesas internas que o mantêm longe de contatos íntimos (a palavra “íntimo” pode ser entendida como o *si mesmo*, ou *Self*) consigo mesmo.

Maslow (s.d., p. 185) também destaca que o ser humano possui como parte da sua construção intrínseca, não só necessidades fisiológicas, mas também, necessidades psicológicas que devem ser satisfeitas da melhor forma possível pelo ambiente, a fim de evitar o mal-estar subjetivo. Além disso, destaca o autor, é como se aparentemente existisse um único valor básico para a humanidade, um objetivo básico que todos os homens se esforçam para alcançar, e que a este valor são dados vários nomes – individualização, autorrealização, saúde psicológica, criatividade, produtividade – mas todos equivalem à realização de potencialidades da pessoa, à plenitude humana, tudo aquilo que ela *pode* vir a ser.

Smelser (apud MANESTRINA e MANESTRINA, 1996, p. 19), lembrando os estudos de Freud, garante que a maturidade psicológica encontra-se na disposição para trabalhar e amar, uma vez que a sociedade reconhece estes na esfera das relações humanas, e na vida adulta estes dois aspectos influenciam diretamente a autorrealização.

#### 5.4 CRUZAMENTO DAS RESPOSTAS DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Ensejando uma análise mais enriquecedora, realizou-se, através dos dados colhidos em cada instrumento utilizado na presente pesquisa, o entrelaçamento das respostas, a fim de refletir sobre aspectos que complementam-se ou divergem.

No Questionário de *Stress* Docente, cinco professores demonstraram desejo de abandonar a profissão docente. Já no Questionário de Autoimagem e Autoestima observou-se

que mesmos 5 sujeitos responderam positivamente à questão relacionada ao sentimento de conflitos interiores. Assim, fazendo o cruzamento dos dados, dois destes 5 sujeitos foram os mesmos que responderam querer abandonar a profissão e estar procurando outro emprego, o que parece ser bem coerente em termos de suas respostas. Os outros três não possuem respostas relacionadas a conflitos interiores. Em termos de idade e tempo de profissão, possuem entre 34 e 58 anos (34, 35, 39, 55 e 58 anos) e 8 a 26 anos (8, 17, 18, 19 e 26 anos) de dedicação à docência, sendo que todas são mulheres.

Também no Questionário de *Stress* Docente e no de Autoimagem e Autoestima, os sujeitos pesquisados, salientam preocupações em relação ao aspecto financeiro, em que, no primeiro instrumento, foi possível perceber certa insatisfação em relação ao salário, e no segundo correspondendo aos aspectos *Sociais*, nas questões relacionadas ao estatus sócio-econômico, os docentes não consideram satisfatório e demonstram preocupação com sua situação financeira.

Vale ressaltar, porém, que algumas teorias – como as de Herzberg (1966), Deci (1975) e Robbins (1986) citados por Jesus (2001b, p. 129) – demonstram que o salário ou recompensa extrínseca não são considerados como fator motivacional podendo este ser apenas um mais um fator causador do mal-estar. Visto que as investigações já realizadas confirmam que a recompensa extrínseca possui apenas um efeito de curto prazo, levando a diminuição motivacional (intrínseca) do sujeito.

Pereira (2010, apud SANTOS e CARREÑO, 2010, p. 62) ressalta que, se o salário deixou de ser um valor atribuído à força de trabalho, assumindo uma condição de *equivalente de competências*, e “*a própria idéia de que ‘o trabalho dignifica o homem’ resvala para um terreno bastante frágil: o trabalho pode ser benéfico ou maléfico*”, e ainda complementa que, quando (p. 62):

*O trabalho deixa de ser ‘fim’, ele surge como um dispositivo de mediação altamente motivador. Os sujeitos não passam a viver melhor simplesmente porque trabalham, mas porque vislumbram o trabalho como um “meio” de aceder a uma vida melhor.*

Então, a questão salarial na presente pesquisa pode ser considerada como mais um fator intimamente ligado aos altos níveis de mal-estar encontrados nos docentes, uma vez que se estes níveis fossem mais baixos, ou inexistentes, o fator salarial talvez não fosse uma queixa dos participantes.

Já no cruzamento das respostas do Questionário de Autoimagem e Autoestima com o de Autorrealização pode-se destacar duas informações que podem complementar-se e

remetem ao aspecto físico. No Questionário de Autoimagem e Autoestima, nos aspectos Emocionais, há uma questão que pergunta: “*Preocupo-me muito comigo mesmo*”? (questão de número 25), em que a maioria dos sujeitos de pesquisa respondeu negativamente.

E, no Questionário de Autorrealização, foi comprovado um maior nível de não satisfação na Área 1, referente as necessidades físicas. Visto que os docentes participantes da pesquisa consideram que pouco se preocupam consigo mesmos, e há uma necessidade de melhorar a satisfação das necessidades físicas, podemos novamente refletir sobre a rotina estafante dos professores, que na sua maioria mulheres, além do trabalho ainda precisam dar conta dos filhos, da família, e dos afazeres domésticos, pouco tempo resta para cuidarem de si mesmos, e que acaba refletindo na parte física.

Maslow (s.d., p. 186) lembra que a realização de necessidades básicas proporciona ao sujeito diversas “*experiências culminantes, cada uma das quais é um prazer absoluto, perfeito em si mesmo e necessitando apenas de si mesmo para validar a vida*”.

Conforme Stobäus e Mosquera (2010, p. 13) destacam, é impossível que alguém consiga aprender (mesmo mantendo o mínimo de elementos nutrientes circulantes) se estiver com fome, sendo esta a mais importante de ser atendida. Ressaltam que o ideal seria que antes de qualquer atividade educativa, o indivíduo pudesse se alimentar (comida e bebida com nutrientes), para [neste caso de pesquisa o docente] pedir/proporcionar que aprenda algo. E nos fazem refletir o fato de que “*alguém preocupado com sua moradia, seus pertences e sua situação sócio-econômica tem mais dificuldade em concentrar sua atenção em aprender algo que, naquele momento, não lhe parece significativo*”.

Também foi feita menção quando discutido o resultado do Questionário de Autorrealização, a importância dos docentes realizarem atividades físicas, e Ismail e Trachtman (apud TRAVERS e COOPER, 1997) argumentam que um exercício físico sistemático pode aprimorar as funções mentais, melhorando a circulação sanguínea no cérebro, o qual potencializa a disponibilidade de glicose e melhora, em última instância a oxigenação.

Além disso, lembra Vries (apud TRAVERS e COOPER, 1997) que, através do exercício físico libera-se endorfinas, com as quais pode-se obter benefícios psicológicos como maior tranquilidade e calma, estado de felicidade e diminuição de sintomas depressivos.

Travers e Cooper (1997, p. 202) destacam que:

*As mudanças de ânimo podem dar-se devido a uma melhora na eficácia do indivíduo e no domínio que gera o exercício, e a realização de algumas metas ou objetivos moderados tem um efeito positivo sobre a auto-estima e possivelmente na imagem que cada um possui de si mesmo. Além disso, a atividade ‘por si’ pode*

*mudar o estilo de vida, reduzindo os efeitos do estresse (apoio social, conduta mais positiva e presença de outros elementos importantes).*

Frank e Cooper (apud TRAVERS e COOPER, 1997, p. 196) propõem um enfoque multidimensional para reduzir o estresse, através de três níveis de intervenção (individual, organizacional e da relação indivíduo/organização) com exemplificações de resultados, conforme demonstra a Tabela 10, abaixo.

TABELA 10 – Níveis de intervenção sobre o estresse e consequências (FRANK e COOPER, 1987).

<i>Intervenções:</i>	<i>Consequências:</i>
<i>Intervenção centrada no indivíduo</i>	<i>Da intervenção centrada no indivíduo</i>
Técnicas de relaxamento	Estratégias cognitivas de superação
<i>Biofeedback</i>	Alteração do estado de ânimo (ansiedade, depressão)
Meditação	Disfunções psicossomáticas
Exercício físico	Estresse experimentado de forma subjetiva
Programas de Assistência ao empregado (PAE/EAP)	Alteração dos parâmetros fisiológicos (pressão sanguínea, nível de catecolaminas, tensão muscular...)
Administração do Tempo	Transtornos do sono
	Satisfação vital
<i>Intervenção centrada na relação indivíduo/organização</i>	<i>Intervenção centrada na relação indivíduo/organização</i>
Relações no trabalho	Estresse laboral
Adaptação pessoa/entorno	Satisfação laboral
Questões em torno do papel a desempenhar	Esgotamento
Participação e autonomia	Produtividade
	Abandono/demissão
	Absentismo
	Demanda e uso de serviços sanitários
<i>Interação centrada na organização</i>	<i>Interação centrada na Organização</i>
Estrutura organizacional	Produtividade
Seleção e contratação	Abandono
Preparação/Formação	Absentismo
Características físicas e ambientais do trabalho	Demanda de atenção sanitária
Preocupações pela saúde e recursos	Êxito de contratação/permanência
Rotatividade laboral	

Fonte: Frank e Cooper (1987, apud TRAVERS e COOPER, 1997, p. 196).

Maslow (s.d., p. 196) tem uma forte intuição em relação às pessoas autorrealizadas, plenamente humanas, de que estas são a concretização do que muitos seres humanos também poderiam ser, entretanto depara-se com o fato de que poucos conseguem alcançar este objetivo.

Acredita o autor que pode-se alimentar esperanças pela humanidade, pois *“qualquer um poderá tornar-se um bom e sadio ser humano”*. Ainda completa (p. 234) dizendo que, *“coordenada com essa ‘aceitação’ do eu, do destino, da vocação própria, está à conclusão de que o principal caminho para a saúde e a auto-realização das massas é através da satisfação e não da frustração das necessidades básicas”*. O autor (p. 235) acrescenta que *“este é o melhor caminho para a auto-estima sadia, a qual se baseia não só na aprovação de outros, mas também nas realizações e êxitos concretos e na autoconfiança realista que daí resulta”*.

Suprir suas necessidades individuais deveria ser fator primordial na vida de todo ser humano, pois quando há a superação dessas necessidades mais básicas, estamos mais dispostos a êxitos do que a fracassos, havendo uma maior propensão à autorrealização.

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.

Então é importante destacar que, durante o desenvolvimento humano, passamos pelas diversas experiências e que estas requerem algumas escolhas. Através das escolhas que vamos fazendo ao longo da vida também vamos elegendo nossos valores e prioridades, e que estes deveriam sempre estar priorizando a qualidade de vida, a saúde e o cuidado de Si próprio.

Phil Nurenberger (apud MASLOW, 1991, p. 394) declarava que os indivíduos autorrealizados não alcançavam o mesmo grau de estresse que outras pessoas. Sofrem menos enfermidades e possuem maiores níveis de satisfação com a vida, no entanto conseguem grandes êxitos mesmo trabalhando com os mesmos níveis de pressão que os demais membros de nossa sociedade. O que diferencia os indivíduos autorrealizados é que estes aprenderam a lidar com o estresse, o que infelizmente, não é o caso dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Esteve (apud SAMPAIO, JESUS, STOBÄUS e MOSQUERA, 2008, p. 10) considera que umas das condições para se alcançar o bem-estar docente está na condição de sentimento do professor acerca de sua autorrealização. Desse modo caracteriza alguns indicadores para um plano de atuação na sala de aula:

- *confiança em ter elegido um trabalho adequado;*
- *familiaridade com o conteúdo das matérias;*
- *compreensão das diferenças dos grupos e de diferentes tratamentos;*
- *sentimento de ser aceito pelos colegas;*
- *sentimento de ser aceito pelos alunos;*
- *seu entendimento da escola como estrutura social.*

Segundo Jourard (apud MANESTRINA e MANESTRINA, 1996), através do trabalho o sujeito é capaz de expor suas potencialidades firmando-se como indivíduo independente para criar novas situações de vida.

Também Manestrina e Manestrina (1996, p. 39) alertam que “*o ser humano possui tendência a desenvolver-se e a realizar-se. Esta tendência é seletiva e está direcionada para a condução do ser humano a encontrar-se e tornar-se integral*”.

Permanece o desafio para que, assim como Jourard argumenta, os docentes possam expor todo o seu potencial. Para isso precisamos buscar ações eficazes e possíveis, motivando as instituições para que efetivem estas ações, em busca do bem-estar docente.

## 6. A INCESSANTE BUSCA DE SOLUÇÕES PARA SUPERAR CONDIÇÕES DE MAL-ESTAR EM PROL DO BEM-ESTAR DOCENTE

Com certeza, como dizem Assmann e Sung (2000, p. 99), “*somos capazes de descobrir um aspecto fundamental da realidade: a existência de muitos mundos diferentes dentro do nosso mundo, a pluralidade dentro da realidade*”, mas devemos também aprender a conviver e respeitar essas diferenças.

Precisamos resgatar e potencializar as habilidades humanas tais como: a alegria, o entusiasmo, a criatividade, o bom humor, a autoestima, a confiança mútua, a afetividade e a empatia. A escola deve preocupar-se com a criação e recriação de condições em que professores e alunos sintam-se num ‘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 ensino e de aprendizagem.

Se o foco atual é no indivíduo (na aprendizagem, construção do conhecimento e no desenvolvimento da compreensão), é fundamental focar a educação voltada para o desenvolvimento humano como fator preponderante, pois se vivemos em uma sociedade pluralista e que está em constantes transformações e estas afetam e continuarão afetando cada um de nós, sendo necessário que cada indivíduo esclareça as relações para consigo mesmo, com a sociedade e a natureza, buscando sua própria transcendência (MORAES, 1997). Moraes (1997) também 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.

Temos, mais do que nunca, o dever de resgatar o humano. O humano caracterizado pela paz, pelo afeto e pela solidariedade. A formação humana é uma questão impreterível, pois significa a reconstrução dos valores para o desenvolvimento da existência humana através da criação, recriação, inovação e principalmente da ousadia de mudar e transformar, constituindo sujeitos mais conscientes e resilientes.

Martínez e Bujons (citados por ESTEVE, 2004, p. 114) 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.

Então, se “*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*”, diz Maturana (1998, p. 97), precisamos encontrar formas para resgatar a

convivência de modo a amenizar/deter este mal-estar relacional que evidenciamos dentro de nossas escolas.

Jesus (2004b) cita que nesta busca para superar o mal-estar docente, parece que os próprios professores consideram ‘normal’ este mal-estar, acentuando os aspectos mais negativos da profissão e dificultando a percepção dos aspectos positivos que também existem nesta atividade profissional.

Isso pode ocorrer devido a uma ideia expressada por Esteve (2005, p. 118), citando que quando alguém está doente, com febre, dor de cabeça e dor de garganta, não tem outra opção senão ficar na cama. Já quando alguém diz ter um mal-estar, significa que não está bem, mas ao mesmo tempo não consegue identificar por que não está bem e nem fazer um diagnóstico preciso sobre o quê precisa ser curado. E isso é o que ocorre com a maioria dos professores que sofrem com a profissão docente, pois *“nos damos conta de que a palavra mal-estar implica um componente semântico de indeterminação”*.

Aguiar e Almeida (2008) convergindo com esta ideia, citam que o mal-estar comparece pelo não dito, pela palavra não expressa e por atuações que revelam a fragilidade da saúde docente.

Menestrina e Menestrina (1996) destacam que as experiências de um sujeito fazem parte de seu processo educativo, sendo as formas com que os docentes agem em sala de aula provenientes e determinadas através de sua forma de viver.

Precisamos aprimorar e resgatar estas relações, esquecidas do humano, para tornar o processo de educação mais harmônico para todos os envolvidos, e não mais nos acostumarmos a ouvir que os professores estão convencidos *“de que pouco podem fazer para reverter a situação de fracasso do aluno, de abandono da escola e de descompromisso social e político com a educação, e se acomodam, procurando formas, saídas estratégicas, para conviver pacificamente com esse quadro que se repete diariamente”* (MURTA, 1999, p. 138).

Preocupo-me com essas relações desgastadas, e há muito tempo vem se falando sobre o mal-estar docente, mas acredito que também há um mal-estar do educando, o que vem gerando um grande mal-estar nas instituições escolares. Penso que para haver uma formação do ser em sua inteireza não podemos separá-lo de seus correlacionados na ação; devemos buscar um enfoque na comunidade educativa envolvida nesse processo. Fazemos parte de uma complexa teia de intra e inter-relações e conhecimentos, em que nenhum sujeito pode saber mais do que todos juntos.

Ressalta Morin (1995, p. 48) que *“nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a ligar os conhecimentos, e portanto nos faz conceber nossa*



*humanidade de forma insular*”, e foi dando-se com o passar do tempo, com o avanço das tecnologias e com a busca pela modernidade. Fomos levados a viver separados, distanciados uns dos outros onde nos enganamos achando que somente a utilização destas tecnologias nos aproxima e nos conecta ao outro, não percebendo que, na verdade, fomos nos desconectando. Desaprendemos a conviver em sociedade.

Maturana e Rezepka (2000) nos convidam a olhar a tarefa educativa como um fenômeno biológico, que envolve todas as dimensões do viver humano, interligado em seu corpo e espírito, consciente de que, quando isso não ocorre, produz-se a alienação e a perda de sentido social e individual.

Kupfer (2003, p. 50) afirma que existem choques, pois *“há choques culturais na relação cotidianas; esses choques impedem que haja resultados de aprendizagem, e a consequência seguinte são as reações emocionais: apatia, agressividade, indisciplina”*. As relações entre educadores e educandos são primordiais para que haja um ambiente de aprendizagem saudável. Porém, quando mal administradas, podem ser as principais causas dos problemas de aprendizagem, por exemplo, quando um educador repreende um educando por um desempenho insuficiente ou atitude inadequada – e o educador muitas vezes faz isso com apenas uma palavra –, pode gerar no educando um sentimento de injustiça, que desvaloriza sua autoimagem e autoestima, impedindo sua melhor realização como pessoa. Com isso, o educando sente-se confuso e desprotegido, sendo o sofrimento gerado tão intenso que este se sente aflito e desejoso por negar sua própria existência.

Galvão (2003, p. 77) lembra que, *“desde os primórdios até as idades mais avançadas, a emoção se nutre do efeito que causa no outro”*. Complementa que o êxito de um docente em sala de aula depende, na maioria das vezes, do ambiente que ele mesmo cria.

*“As emoções são ações ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos”*, coloca Damásio (2004, p. 35), sendo praticamente impossível a tentativa de ocultar ou disfarçar as emoções, e por isso a importância de percebermos o quanto elas influenciam nossas ações.

Também Maturana e Rezepka (2000), ressaltam as relações humanas como aquelas que pressupõem uma base emocional para definir o âmbito de convivência, resgatando as relações positivas entre educadores e educandos, livrando-nos de situações de mal-estar que afligem docentes e que geram consequências relevantes no processo de aprendizagem discente.

O Relatório Jacques Delors (2000) lembra que, quando a sociedade humana busca sua coesão em projetos e atividades comuns, enriquece os laços materiais e espirituais e afloram sentimentos de pertença à comunidade e de solidariedade.

Precisamos nos preocupar com a saúde docente, que vem sofrendo com a diversidade de funções, indisciplina dos discentes, baixos salários, desvalorização social e demais fatores já discutidos anteriormente, e evidenciados no resultado desta pesquisa. Mas, diversos autores propõem soluções para superar as condições de mal-estar em prol do bem-estar docente.

Lembrando que as autoras, Aguiar e Almeida (2008, p. 35), afirmam que “*a escola e seus professores jamais encontrarão respostas completas e ideais para a crise que acontece a sociedade moderna*”.

Jesus (2002, 2007, 2008) e Jesus, Santos, Stobäus, Mosquera e Esteve (2004) destacam um curso de formação para a prevenção/intervenção em mal-estar, que pode acontecer em dez sessões, centradas em temas relevantes, com análise teórica e realização de exercícios que promovam a reflexão com o grupo de docentes, debates e momentos para compartilhar experiências. Entre as sessões, sugere uma sessão inicial para que os docentes possam compartilhar experiências; na segunda sessão objetiva levar os docentes a compreenderem o desenvolvimento de situação de estresse, distinguindo entre *eustress* e *distress*, já comentado antes, e seus potenciais fatores; na terceira buscam-se estratégias para superar tais fatores analisados anteriormente, e a partir deste ponto, as seguintes sessões buscam analisar os aspectos que ajudam na promoção do bem-estar (2007, p. 56):

*Alteração de crenças inadequadas (quarta sessão), treino de relaxamento (quinta-sessão), gestão do tempo e trabalho em equipe com colegas (sexta-sessão), assertividade nas relações interpessoais (sétima sessão), liderança na sala de aula (oitava sessão), e gestão da (des)motivação e da (in)disciplina dos alunos (nona sessão).*

A décima sessão, como *feedback* do programa de formação e, assim como a primeira sessão, para avaliar variáveis de bem/mal-estar profissional. Jesus (2001b) acredita que é mais otimista uma abordagem preocupada com os aspectos positivos da profissão docente, criando situações para identificar condições para o bem-estar e a realização profissional. Os resultados nacionais foram divulgados por Stobäus, Mosquera, Jesus e Sampaio (2009).

Para Mosquera (1978), algumas possibilidades práticas podem auxiliar os professores 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.

Sampaio e Stobäus (2010) argumentam que diversas medidas precisam ser implementadas e enfatizam a atenção a saúde, a formação em serviço e a formação continuada dos docentes entre as questões mais urgentes. Destacam o “Programa de Apoio ao Bem-estar Docente” desenvolvido em 19 sessões proporcionando reflexões com docentes, desde a identificação de fatores de mal-estar até a análise de estratégias possíveis para superá-lo.

Sampaio, Jesus, Stobäus e Mosquera (2008) crêem que para a construção do bem-estar docente, ações eficazes como a autoformação, a formação reflexiva e o trabalho em equipe entre os professores sejam relevantes, preparando os docentes para assumirem e participarem como protagonistas na implementação de políticas que possam atender às demandas existentes na sua profissão.

Maslow (s.d., p. 189) sugere características, que considera objetivamente descritíveis e mensuráveis, de um ser humano sadio, que são:

1. *Uma percepção mais clara e mais eficiente da realidade.*
2. *Mais abertura à experiência.*
3. *Maior integração, totalidade e unidade da pessoa.*
4. *Maior espontaneidade, expressividade; pleno funcionamento; vivacidade.*
5. *Um eu real; uma firme identidade; autonomia, unicidade.*
6. *Maior objetividade, desprendimento, transcendência do eu.*
7. *Recuperação da criatividade.*
8. *Capacidade para fundir o concreto com o abstrato.*
9. *Estrutura democrática de caráter.*
10. *Capacidade de amar;[...] sentimentos de gosto pela vida, felicidade, júbilo, calma, responsabilidade, confiança na própria capacidade para dominar as tensões ansiedades e problemas.*

Para Maslow (s.d., p. 193), a vida na família e na cultura é absolutamente necessária para realizar esses potenciais que definem o ser humano. E acredita que um professor e uma cultura não criam um ser humano, pois “*não implantam nele a capacidade de amar, ou ser curioso, ou de filosofar, ou de simbolizar, ou de ser criativo*”. Mas sim são capazes de permitir, promover, encorajar, ajudar o que já existia em um embrião, para que este se torne autêntico.

Em total convergência, 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.

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

Um ambiente de trabalho criativo e motivador faz com que o indivíduo possa projetar sua vida para além da sua pessoa e através do trabalho, também podendo criar uma consciência de humanidade, levando-o a considerar seu próprio valor (MOSQUERA e STOBÄUS, 2010, apud SANTOS e CARREÑO, 2010).

Mosquera e Stobäus (2010, apud SANTOS e CARREÑO, 2010, p. 73) destacam que:

*Os diferentes enfoques sobre motivação nos apontam algumas considerações para entender a dinâmica do desempenho humano, assim como o processo psíquico que norteia a vida de cada sujeito. As ações orientadas conscientemente a um fim caracterizam-se pela circunstância de que o ser humano pode dar-se conta de por que procede desse modo, em outras palavras, sabe o significado do motivo de seu ato.*

Outro conceito proveniente da Psicologia Positiva é o denominado Bem-Estar Subjetivo, que Diener (apud SNYDER e LOPEZ, 2009) define como a combinação de afeto positivo e satisfação geral do ser humano com sua própria vida. 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*”. Estes autores ainda definem o bem-estar subjetivo como “*o julgamento individual que uma pessoa tem de sua atual situação no mundo*” (p. 140).

Jesus e Rezende (2009, p. 17), esclarecem que o bem-estar é “*o resultado da orientação geral positiva do sujeito para os acontecimentos de vida*”.

Para finalizar, deixamos uma frase de Maslow (1991, p 108) que dispensa demais comentários, pois por si só já conclui e finaliza, por hora, esta discussão, “*para o carpinteiro que só é carpinteiro, o mundo é de madeira*”.

## COMENTÁRIOS FINAIS

Lembrando que o objetivo do estudo foi investigar níveis de mal/bem-estar, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre, destaca-se, após a análise dos dados de pesquisa, que foi possível constatar um nível elevado de estresse entre os sujeitos pesquisados, apesar de tendência a níveis positivos de autoimagem e autoestima, existem também outras necessidades a serem satisfeitas, para chegarem a uma autorrealização.

O presente estudo possibilitou evidenciar, através da análise do Questionário de Estresse, aspectos que colaboram para a crise que a profissão docente vem passando, o que gera o mal-estar docente, tais como: o relacionamento com familiares de alunos; a falta de respaldo dos cuidadores; a falta de recursos materiais na escola; a indisciplina discente; as burocracias escolares e os trabalhos além da carga horária que acabam por interferir na vida pessoal; a insatisfação com o salário; as avaliações sistemáticas dos alunos; dificuldade em atender alunos com necessidades educacionais especiais; e principalmente a desvalorização da docência.

Com a análise do Questionário de Autoimagem e Autoestima confirmou-se alguns aspectos que corroboram com os dados encontrados no Questionário de Estresse. Importante salientar que a autoestima dos docentes participantes da pesquisa está mais relacionada aos aspectos sociais, destacam-se o estatus sócio-econômico; e aos aspectos emocionais, relacionado ao cuidado de si, que também está relacionado ao aspecto físico, evidenciado no Questionário de Autorrealização.

Nesse último Questionário (de Autorrealização) os sujeitos pesquisados demonstraram que se sentem cansados, apresentando dificuldades para despertar pela manhã; tendência a preocupar-se e, por vezes, parecem estar ‘como que desmoronando’, sentindo até mesmo vontade de chorar.

Após análise de cada um dos instrumentos foi realizado um cruzamento dos dados, o que proporcionou confirmar alguns aspectos encontrados nas análises dos três instrumentos utilizados nesta pesquisa (ver capítulo 5.4).

Nossa pesquisa pode constatar que há certas características da modernidade que contribuem para o desenvolvimento do mal-estar docente, pois a profissão docente vem sendo desgastada por fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Conseqüentemente estes fatores caminham para a desvalorização da profissão docente, não só

pela sociedade, mas também pelo próprio docente que já não enxerga perspectivas de ascensão e destino promissor.

Para tanto é de grande valia adotar ações adequadas que visem contribuir para melhoria da saúde docente, a fim de superar este mal-estar que cada vez mais se instala nesta profissão, tanto por parte das instituições de ensino quanto da sociedade, bem como desenvolver a autoimagem e autoestima com vistas na autorrealização. Sendo que as instituições de ensino deveriam ser as primeiras a garantir este ambiente saudável, proporcionando apoio, acolhimento, desenvolvendo relações baseadas no afeto e no bem-estar.

As mudanças são necessárias para o crescimento pessoal, mas é preciso aprender a lidar com tais mudanças, pois são inevitáveis na vida do ser humano. Porém, estas mudanças não precisam ser entendidas como problemas, mas sim como modificações que as sociedades passam, e que faz parte da história da humanidade. Mudanças que fazem parte do desenvolvimento humano considerado 'normal', contribuindo para o crescimento pessoal, e que reflete nas demais tarefas que realizamos.

Para lidar com diferentes situações, e evitar uma sobrecarga em demasia, podemos levar em conta alguns aspectos, tais como, eleger prioridades; organizar o tempo de trabalho e aquele destinado a família; praticar uma atividade física; possuir um passatempo/ hobbie; e manter uma alimentação saudável.

Neste sentido, ressaltam-se os estudos e contribuições que a Psicologia Positiva possibilita, sendo de fundamental importância seu conhecimento para então serem desenvolvidos nas instituições de ensino, como forma de estimular o bem-estar em seus educadores e colaboradores.

Além disso, recorrer e investir em constantes formações e à educação continuada, como forma de instrumentalizar melhor esses profissionais para o seu fazer diário, prático. Necessitamos rever a ideia de um maior investimento nos cursos de graduação, e sua melhora/aprimoramento é um dos fatores primordiais para combater uma possível situação futura de mal-estar docente, com vistas na efetividade de preparar, também, os novos profissionais para o mercado de trabalho, aproximando ainda mais a realidade plural encontradas nas escolas, nas salas de aula, e na gestão.

Também os responsáveis pela gestão educacional e pedagógica precisam promover um ambiente de apoio e acolhimento aos docentes, sendo capazes de solucionar os problemas que surgem diariamente nas instituições de ensino. Uma gestão qualificada possui papel

fundamental para os professores, podendo contribuir na busca de melhores condições de saúde docente.

Nossa pesquisa cumpriu com seus objetivos, mas ainda deixa inúmeras possibilidades e sinalizações como pressupostos que possam vir a embasar futuras investigações.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rosana M. R.; ALMEIDA, Sandra F. C. de. **Mal-estar na Educação. O sofrimento psíquico de professores.** Curitiba: Juruá, 2008.
- ANTONIAZZI, Adriane S.; DELL'AGLIO; Débora D.; BANDEIRA, Denise R. O conceito de *coping*: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 2, p. 273-294, jul./dez. 1998.
- ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung M. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- COMPARATO, Fábio K. **Educação, estado e poder.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa.** Prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Brasília: Cortez, 2000.
- ESTEVE, José 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.
- \_\_\_\_\_. Bem-estar e saúde docente. **Revista PRELAC-Educação para todos.** Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe. OREALC/UNESCO, Santiago- Chile, ano I, n. 1, p. 116- 133, jul. 2005.
- FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. S.; MOREIRA, Carlos O. F.. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761- 774, out./dez. 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. ARANTES, Valéria A. (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003.
- GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993.
- JESUS, Saul N de. **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.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Educação**. Coimbra: Quarteto, 2004a.

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

\_\_\_\_\_. **Professor sem stress**. Porto Alegre: Mediação Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21- 29, jan./abr. 2008.

JESUS, Saul Neves de; REZENDE, Manuel. Saúde e Bem-estar. In: CRUZ, José; JESUS, Saul; NUNES, Cristina (Coord.). **Bem-Estar e Qualidade de Vida**: Contributos da Psicologia da Saúde. Portugal: Textiverso, 2009.

JESUS, Saul N.; SANTOS, Joana C. V.; STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M.; ESTEVE, José. M. Formação em Gestão do stress. **Revista mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. IV, n. 2, p. 358- 371, set. 2004.

KUPFER, Maria C. M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, Valéria. A. (org.) **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

LIPP, Marilda N. **O stress do professor**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

MANESTRINA, Tatiana C.; MANESTRINA, Elói. **Auto-realização e Qualidade docente**. Porto Alegre: EST, 1996.

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

MASLOW, Abraham H. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, s.d.

\_\_\_\_\_. **Motivación y Personalidad**. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A., 1991.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima N. de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORAES, Maria. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORAES, Maria C. Contextualizando a problemática educacional. ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (org.). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 25- 45.

MORIN, Edgar. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **Professores na Pós-Modernidade: narrativas da subjetividade docente**. Relatório de pesquisa. Porto Alegre: Pós-graduação em Educação da PUCRS, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **O Mal-Estar na Docência: Causas e Conseqüências**. Relatório de Pesquisa. Porto Alegre: Faculdade de Educação da PUCRS, 2003.

\_\_\_\_\_. 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 & Doenças**, 2006, v. 7, n. 1, p. 83- 88, jul. 2006b.

\_\_\_\_\_. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação para a afetividade. ENRICONE, D. (org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 67- 78.

\_\_\_\_\_. **A formação do professor: do mal-estar ao bem-estar na docência. Projeto de Pesquisa**. Porto Alegre: PPGE-Faculdade de Educação da PUCRS, 2009.

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

MURTA, C. Ambivalência na prática pedagógica: uma leitura a partir de Sigmund Freud. Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre Infância. A psicanálise e os impasses da educação. **Anais... USP/ LEPSI: São Paulo**, de 15 a 16/out./1999. p. 138- 157.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROGERS, Carl R.; WOOD, John K.; O'HARA, Maureen M. **Em busca de vida: Da terapia centrada no cliente à abordagem centrada na pessoa**. São Paulo: Summus, 1983.

SAMPAIO, Adelar; JESUS, Saul N. de, STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. Perspectivas para a promoção do bem-estar profissional do docente. **Polimorfia FAMUNM**, Mato Grosso, v. 5, p. 76- 82, 2008.

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

SANTOS, Bettina S. S.; CARREÑO, Angel B. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, Shane J. **Psicologia Positiva**: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUSA, Carolina. **Educação para a Resiliência**. Tavira, Portugal: Município de Tavira, 2006.

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

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. **Educação**, Porto Alegre, ano XIX, v. 19, n. 31, p. 139- 146, 1996.

\_\_\_\_\_. A neuropsicopedagogia e seus aportes para o auto-conhecimento e o trabalho. In. II Congresso Brasileiro de Psicologia da Saúde. **Anais...** Uberlândia-MG, universidade Federal de Uberlândia, 2010. p. 1- 15.

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M.; SANTOS, Bettina S. dos. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 259- 272, out. 2007.

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M.; JESUS, Saul N. de; SAMPAIO, Adelar. Resultados de Programa de Apoio ao Bem-estar Docente após dois anos de seu desenvolvimento. **Polimorfia FAMUNM**, Mato Grosso, v. 6, p. 64 - 72, 2009.

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M.; TIMM, Edgar Z.; JESUS, Saul N. de, SAMPAIO, Adelar. Rumo ao bem-estar docente. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul, ANPED-SUL, 2010. **Anais...** Londrina- PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010. 1 - 17

SUNG, Jung M. **Educar para reencantar a vida**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TIMM, Edgar Z. **O bem-estar na docência: dimensionando o cuidado de si**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

TIMM, Edgar Z.; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 39- 45, jan./abr. 2008.

TRIVERS, Cheryl J.; COOPER, Cary L. **El estrés de los profesores**. La presión en la actividad docente. Barcelona: Paidós, 1997.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista**. Nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

YUNES, Maria Angela M.; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Termo de aprovação do Comitê de Ética da PUCRS



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

OF.CEP-702/09

Porto Alegre, 15 de junho de 2009.

Senhor Pesquisador,

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS apreciou e aprovou seu protocolo de pesquisa registro CEP 08/04486 intitulado **“Formação do Professor: do mal-estar ao bem-estar na docência”**.

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

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

Atenciosamente,

Prof. Dr. José Roberto Goldim  
Coordenador do CEP-PUCRS

Ilmo. Sr.  
Prof. Claus Dieter Stobäus  
Faculdade de Educação  
Nesta Universidade

PUCRS

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

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

A pesquisa, intitulada "**Formação do Professor: do mal-estar ao bem-estar na docência**", tem por objetivos realizar um reconhecimento dos testemunhos de docentes sindicalizados sobre o tema mal-estar na docência, realizar Oficinas Psicopedagógicas com os docentes e analisar e contrastar os achados, com o intento de aprofundar em possíveis causas e conseqüências do mal-estar docente. O estudo será desenvolvido através de participação em entrevistas semi-estruturadas, participação em Oficinas Psicopedagógicas e respostas a Questionários, que serão analisados pelos pesquisadores.

Claus Dieter Stobäus e Juan José Mouriño Mosquera (PUCRS) Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (fone 33203635), e Dirléia Fanfa Sarmiento, Profa. Me. Paulo Fossatti, Profa. Me. Vera Lucia Ramirez (Unilasalle), fone 34768500, são os responsáveis por esta pesquisa e asseguram que os docentes entrevistados não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas nas entrevistas, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos.

*Eu, \_\_\_\_\_, docente convidado, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Também estou informado de que, a qualquer momento, posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista e aos questionários, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza 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 Informado e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelos pesquisadores.*

*Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.*

---

Prof. Dr. Claus D. Stobäus

---

Entrevistado

## ANEXO C – Questionário de *Stress* na Docência

### QUESTIONÁRIO SOBRE O *STRESS* NA DOCÊNCIA<sup>2</sup>

#### **Introdução:**

Desenvolvemos o presente questionário com a finalidade de verificar as causas do “*stress*” ocupacional, um tópico submetido a numerosas investigações e para o qual já existem muitas definições. Em termos gerais, o “*stress*” pode ser considerado como uma resposta às situações e circunstâncias que apresentam exigências especiais ao indivíduo.

As fontes do “*stress*” são múltiplas, assim como seus efeitos. Não é um mero resultado de “estar sob pressão”. Suas causas podem estar relacionadas com o trabalho mas, também, podem estar implicadas com a vida doméstica. Os efeitos, em termos de saúde, não apenas nos afetam fisicamente como, também, influem no como reagimos e nos comportamos, tanto no trabalho como em casa.

As respostas às questões do questionário são estritamente confidenciais e permanecerão no anonimato. Não são solicitados dados de identificação posto que busca-se reunir informação sobre grupos de indivíduos.

Este instrumento está constituído de seis (06) seções reunindo informações sobre as seguintes áreas: Informação de Base; Saúde Física; Comportamento; Satisfação Profissional; Fontes de Pressão Presentes no Trabalho e; Estratégias de Superação do “*Stress*” Adotadas.

Visto que este questionário refere-se a situações próprias ao contexto laboral, é provável que os seus resultados se apliquem ao trabalho. A intenção explícita do projeto de investigação é indicar as causas potenciais e efeitos do “*stress*” naqueles indivíduos que se dedicam à profissão docente, para buscar benefícios tanto do professor individualmente quanto para a categoria em geral.

#### **Solicitamos que você:**

- Responda a todas as perguntas; lembre-se que as informações são anônimas.
- Responda o mais espontaneamente possível, responda com a primeira “coisa” que lhe venha à mente.
- Trabalhe com rapidez e eficiência ao responder às perguntas.
- Para responder às questões sobre como tem-se sentido, considere os três últimos meses.
- Se tiver se enganado em alguma resposta, rasure-a e escreva sua nova resposta.
- Revise cada seção para Ter certeza de que respondeu a todos os ítems.
- Ao finalizar, para devolver, coloque o questionário preenchido no envelope em anexo.
- Informe-nos se deseja conhecer detalhes sobre os resultados desta investigação ou se deseja fazer alguma sugestão ou comentário.

O preenchimento deste questionário levará, aproximadamente, de 45 minutos a uma hora.

*Agradecemos a sua colaboração neste projeto de investigação, ao responder o questionário.*

**Prof. Cary Cooper**  
(Catedrático em Psicologia Organizacional)

**Cheryl Travers, MSc**  
(Investigadora de Psicologia Ocupacional)

<sup>2</sup> Traduzido por Eliana Perez Gonçalves de Moura - doutoranda em Educação PUCRS; tarefa desenvolvida no Projeto de Pesquisa sobre o Mal-Estar Docente, sob responsabilidade e coordenação dos profs: Dr. Juan Mouriño Mosquera e Dr. Claus Stöbaus



## SEÇÃO 1: INFORMAÇÕES BÁSICAS

As perguntas a seguir referem-se aos seus antecedentes pessoais e profissionais, enquanto professor(a).

As respostas a estas perguntas são essenciais para nosso estudo e serão utilizadas, apenas, para análise estatística.

### AS RESPOSTAS SÃO ANÔNIMAS E ESTRITAMENTE CONFIDENCIAIS

#### Parte A: Você e sua família

1. Sexo:    ( ) masculino                    ( ) feminino
2. Idade:
3. Onde ensina?
4. Estado Civil: ( ) casado    ( ) solteiro    ( ) viúvo    ( ) separado etc.
5. Seu(a) marido/esposa dedica-se à docência?    ( ) Sim    ( ) Não
6. Por favor, indique o número de filhos que está na(o):
  - ( ) Pré – Escola
  - ( ) Fundamental
  - ( ) 2º Grau
  - ( ) Outros. Especificar: \_\_\_\_\_

#### Parte B: Sua formação

Qual sua formação em nível de 2º grau?

Qual sua formação em nível de 3º grau?

Possui formação Pedagógica?

Possui formação em nível de Pós-Graduação? Especifique: \_\_\_\_\_

#### Parte C: História Laboral

1. Há quanto tempo dedica-se à docência?
2. Qual sua função/posição atual?
  - ( ) diretor    ( ) vice-diretor    ( ) chefe de departamento    etc...
3. Há quanto tempo está nesse cargo?
4. Recebe algum incentivo econômico pelo desempenho desse cargo?
  - ( ) sim                    ( ) não
  - Se respondeu SIM, qual é esse incentivo?
5. Trabalha em:
  - ( ) Escola Infantil                    ( ) Escola Secundária
  - ( ) Escola Especial                    ( ) Centro de Ensino Superior    etc...
6. Em que área localiza-se seu local de trabalho (sua escola)?
  - ( ) Centro da cidade                    ( ) Zona suburbana                    ( ) Pequena cidade
  - ( ) Zona rural                    ( ) Outros
7. Sua escola pertence a rede de ensino:
  - ( ) público federal                    ( ) público estadual
  - ( ) público municipal                    ( ) particular
8. Qual o número do pessoal docente em sua escola?

9. Qual o número de alunos de sua escola?
10. Qual é a média de alunos por turma?
11. Qual é a média de idade nas turmas que você leciona?
12. Qual é a proporção docente/discente em sua escola?
13. Qual é o seu regime de trabalho?  
 dedicação exclusiva     dedicação parcial     substituto
14. É responsável pelo trabalho de outras pessoas?  
 sim                     não  
 Se sua resposta for SIM, quantas pessoas estão sob sua responsabilidade?
15. Qual é sua carga horária semanal?
16. Qual é sua carga horária real em sala de aula?
17. Qual a média de horas semanais que dedica a outras atividades dentro da escola?
18. Qual a média de horas semanais que dedica, em casa, às seguintes tarefas?  
 Correção de tarefas escolares:  
 Preparação de aulas:  
 Preparação de provas/testes:  
 Outras:
19. Qual é o número de pessoal auxiliar (monitores que auxiliam os professores em aula) em sua escola?
20. Quantas horas você dedicou à substituição de algum colega ausente, na semana passada?
21. Quantas vezes, durante o último trimestre, você teve que aceitar assumir as turmas de outro colega ausente?
22. Quantos dias, aproximadamente, você faltou ao trabalho, durante o último ano letivo?
23. Quantas dessas ausências você considera que se relacionavam ao “stress”?
24. Você sofreu de alguma enfermidade importante nos últimos doze meses?  
 sim                     não  
 Se sua resposta foi SIM, qual?
25. Você está envolvido em atividades extra-classe com seus alunos?  
 sim                     não  
 Se sua resposta foi SIM, quantas horas semanais?
26. Qual é a área na qual você ensina?
27. Nos últimos cinco anos, em algum momento, você pensou seriamente em abandonar a profissão?     sim                     não  
 Se sua resposta for SIM, poderia explicar brevemente seus motivos?
28. Atualmente você:  
 Está procurando outro emprego?                     sim                     não  
 Está pensando em antecipar a aposentadoria?     sim                     não  
 Se suas respostas forem SIM à qualquer das perguntas acima; poderia explicar brevemente seu motivos?

#### Parte D: Seus hábitos

1. Você fuma?     sim                     não  
 Se sua resposta foi SIM, quantas cartelas por dia?
2. Você reparou alguma mudança no seu consumo de cigarros, nos últimos três meses?  
 fumou mais do que o normal  
 fumou menos do que o normal  
 fumou a mesma quantidade
3. Você consome bebidas alcoólicas?                     sim                     não

Se sua resposta foi SIM, quanto costuma beber por semana? (1 unidade = 500 ml de cerveja, 1 copo de vinho ou uma cálice de licor, etc)

4. Alguma vez você sentiu a necessidade de reduzir seu consumo de álcool?  
 sim                       não
5. Durante os três últimos meses, você notou alguma mudança no seu consumo de bebidas alcoólicas?  
 bebeu mais do que o normal  
 bebeu menos do que o normal  
 bebeu a mesma quantidade
6. Até que ponto você considera que tem a ver o “stress” com o seu consumo de álcool ou cigarros?  
 Cigarro: \_\_\_\_\_ %                      Álcool: \_\_\_\_\_ %
7. Atualmente, você está tomando algum medicamento?     sim             não  
 Se sua resposta for SIM, especifique o tipo de medicamento:  
 Antidepressivos:     regularmente                       ocasionalmente                       nunca  
 Soníferos:             regularmente                       ocasionalmente                       nunca
8. Indique a frequência que você consome os seguintes produtos:  
 Café: \_\_\_\_\_ xícaras ao dia  
 Chá: \_\_\_\_\_ xícaras ao dia

## SEÇÃO 2: SAÚDE FÍSICA

*Por favor, assinale a alternativa que reflete melhor seu estado de saúde*

1. Às vezes, você sente-se inquieto sem razão aparente?  
 sim                       não
2. Sente náuseas ou dificuldade para respirar?  
 nunca     seguidamente     às vezes
3. Você ainda é capaz de pensar(raciocinar) tão rapidamente como antes?  
 sim                       não
4. Tem-se sentido a ponto de desmaiar?  
 freqüentemente     às vezes     nunca
5. Seguidamente sente-se mal ou sofre de indigestão?  
 sim                       não
6. Sente-se demasiadamente exigido pela vida?  
 às vezes                       seguidamente     nunca
7. Sente-se intranquilo e inquieto?  
 freqüentemente     às vezes     nunca
8. Já teve a sensação de tremor ou “formigamento” em seu corpo, braços ou pernas?  
 freqüentemente     às vezes                       nunca
9. Você lamenta muitas de suas condutas passadas?  
 sim                       não
10. Às vezes sofre de crises de pânico?  
 não                       sim
11. Recentemente, teve perda de apetite?  
 não                       sim
12. Você desperta anormalmente rápido pelas manhãs?  
 sim                       não
13. Você se definiria como uma pessoa com tendência à preocupar-se?  
 muito                       bastante                       absolutamente não

14. Sente-se anormalmente cansado ou exausto?  
 seguidamente     às vezes     nunca
15. Vive longos períodos de tristeza?  
 nunca     seguidamente     às vezes
16. Sente-se internamente “revirado/mexido”?  
 sim     não
17. Nesses momentos, dorme sem problemas , à noite?  
 não     sim
18. Tem feito um esforço especial para enfrentar uma crise ou dificuldade?  
 muitas vezes     às vezes     não mais do que qualquer outra pessoa
19. Já teve a sensação de estar “desmoronando”?  
 sim     não
20. Você transpira excessivamente ou seu ritmo cardíaco acelera-se, seguidamente?  
 não     sim
21. Tem vontade de chorar?  
 freqüentemente     às vezes     nunca
22. Você tem pesadelos que lhe perturbam ao despertar?  
 nunca     às vezes     freqüentemente
23. Você teve alteração no seu apetite sexual?  
 está menor     está igual ou maior que antes
24. Você sente que perdeu a capacidade de sentir compaixão por outras pessoas?  
 não     sim

### SEÇÃO 3: SUA CONDUTA

Assinale com um círculo o número que melhor reflete sua conduta cotidiana, para cada uma das 14 perguntas a seguir. Por exemplo, se você sempre chega a tempo em um compromisso, na pergunta nº 1, assinale com um círculo um número entre 7 e 11. Mas, se você encara os seus compromissos com mais tranqüilidade, assinale um número entre 1 e 5.

Despreocupado com os compromissos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Nunca chega tarde
Não competitivo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Muito competitivo
Bom ouvinte	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Antecipa-se ao que os outros dizem (tenta acabar a frase pelos outros)
Nunca se sente agitado (nem mesmo sob pressão)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Sempre está agitado
Sabe esperar com paciência	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Não tem paciência para esperar
Encara as coisas e as situações uma de cada vez	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Tenta fazer muitas coisas ao mesmo tempo e sempre pensando no que fará a seguir
Fala lenta e pausadamente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Fala de modo rápido e enfático
Preocupa-se com sua auto-satisfação sem importa-se com o que os outros pensam	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Deseja que os outros valorizem seu trabalho
É lento para fazer as coisas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	É rápido (comendo, caminhando)

Despreocupado	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Exigente (para consigo mesmo e para com os outros).
Demonstra os sentimentos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Esconde os sentimentos
Possui muitos interesses	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Possui poucos interesses fora o trabalho/lar
Sem ambição	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Ambicioso
Tranquilo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Ansioso para fazer coisas

#### SEÇÃO 4: SUA SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

Este conjunto de ítems trata dos diversos aspectos da profissão docente. Assinale se você está satisfeito ou não com os seguintes aspectos de seu trabalho. Use a escala abaixo para indicar sua opinião. Responda usando o número da resposta adequada para cada caso, conforme explicitado a seguir:

Estou extremamente insatisfeito .....	1
Estou muito insatisfeito .....	2
Estou bastante insatisfeito .....	3
Não estou certo .....	4
Estou bastante satisfeito .....	5
Estou satisfeito .....	6
Estou extremamente satisfeito .....	7

**Lembre-se:** Não existem respostas certas ou erradas. Expresse a primeira resposta que lhe pareça natural, preenchendo rápida, mas conscientemente à todas as questões.

1. O ambiente físico do trabalho	1 2 3 4 5 6 7
2. A liberdade para escolher o método de trabalho	1 2 3 4 5 6 7
3. Seus colegas	1 2 3 4 5 6 7
4. O reconhecimento obtido por seu trabalho	1 2 3 4 5 6 7
5. Seu superior imediato (chefe)	1 2 3 4 5 6 7
6. A quantidade de responsabilidade que assume	1 2 3 4 5 6 7
7. Seu salário	1 2 3 4 5 6 7
8. A oportunidade de usar suas habilidades	1 2 3 4 5 6 7
9. As relações entre a direção e o corpo docente	1 2 3 4 5 6 7
10. As oportunidades de ascensão na carreira	1 2 3 4 5 6 7
11. A forma pela qual sua escola está sendo administrada	1 2 3 4 5 6 7
12. A atenção prestada às suas sugestões	1 2 3 4 5 6 7
13. Sua carga horária	1 2 3 4 5 6 7
14. A diversidade de seu trabalho	1 2 3 4 5 6 7
15. Sua segurança no trabalho	1 2 3 4 5 6 7

## SEÇÃO 5: AS PRESSÕES QUE ENFRENTA EM SEU TRABALHO

*Qualquer coisa pode vir a converter-se em uma fonte de pressão para qualquer pessoa, a qualquer momento; e os indivíduos percebem estas fontes potenciais de pressão de formas diversas. Uma pessoa que diz: “agora mesmo estamos submetidos a uma enorme quantidade de trabalho” em geral quer dizer que possui coisas em demasia para realizar. Mas isto é apenas uma parte do problema.*

Os ítems abaixo apresentados foram identificados por alguns docentes como fontes de pressão em seu trabalho. Atribua um valor, em termos de grau de pressão, àqueles que você considera podem também exercer pressão sobre você e seu trabalho. Responda de acordo com a escala a seguir:

- Absolutamente não concordo que seja uma fonte de pressão ..... 1  
 Não concordo que seja uma fonte de pressão ..... 2  
 Não estou muito de acordo de que seja uma fonte de pressão ..... 3  
 Estou um pouco de acordo de que seja uma fonte de pressão ..... 4  
 Concordo que seja uma fonte de pressão ..... 5  
 Concordo plenamente com que seja uma fonte de pressão ..... 6

- |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6   |
|---|---|---|---|---|---|-----|
| 1. Estabelecer e manter relações com os alunos  |   |   |   |   |   |     |
| 2. A falta generalizada de recursos   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 3. As relações com os pais dos alunos   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 4. Envolver-se emocionalmente com os alunos   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 5. Ter que resolver problemas básicos de conduta  |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 6. Ter que assumir substituições em áreas curriculares desconhecidas                                    |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 7. A imprevisibilidade dos períodos de substituição   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 8. Quando substituir um colega implica em turmas maiores  |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 9. A impossibilidade de planejar devido às mudanças constantes  |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 10. Ter consciência que minha ausência criará problemas para outros colegas                             |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 11. A constante necessidade de tomar decisões em aula   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 12. A provável introdução de planos de capacitação docente  |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 13. As horas que passo corrigindo trabalhos dos alunos em casa  |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 14. A introdução da “Administração Local das Escolas”   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 15. A falta de tempo para “desligar”  |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 16. Ser um bom professor não significa necessariamente ascender   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 17. As tarefas administrativas  |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 18. Ter que avaliar os alunos   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 19. Ter que convocar reuniões com os pais dos alunos  |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 20. Os docente exercem pouca influência sobre as decisões da escola                                     |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 21. Os conflitos entre meu departamento e outros na obtenção de recursos                                |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 22. A falta de participação na tomada de decisões na escola   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 23. A natureza “hierárquica” do sistema de minha escola   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 24. A falta de apoio (camaradagem) por parte de meus colegas docentes                                   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 25. Os conflitos entre as necessidades de meu departamento/turmas e o ponto de vista da equipe diretiva |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 26. A falta de apoio por parte do sindicato   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 27. Falta de clareza quanto ao meu papel na escola  |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 28. A falta de valorização da docência  |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 29. A falta de apoio governamental  |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 30. As agressões verbais por parte dos alunos   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |
| 31. A agressão física por parte dos alunos  |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 6 |

32. A falta de respaldo da família no que se refere a disciplina	1	2	3	4	5	6
33. A falta de respaldo por parte das autoridades locais	1	2	3	4	5	6
34. Testemunhar as crescentes agressões entre os alunos	1	2	3	4	5	6
35. Não poder recorrer às sanções da escola	1	2	3	4	5	6
36. A falta de apoio por parte das chefias da escola	1	2	3	4	5	6
37. A duração das férias escolares	1	2	3	4	5	6
38. O decréscimo do respeito da sociedade para com a profissão docente	1	2	3	4	5	6
39. O número de confrontos diários em sala de aula	1	2	3	4	5	6
40. O tamanho das turmas que leciono	1	2	3	4	5	6
41. As constantes mudanças que ocorrem na profissão docente	1	2	3	4	5	6
42. A tendência à elaboração de um currículo unificado	1	2	3	4	5	6
43. A falta de informação sobre como operacionalizar as mudanças	1	2	3	4	5	6
44. Ter que “assumir muito, apertar pouco”	1	2	3	4	5	6
45. A rivalidade entre membros do corpo docente	1	2	3	4	5	6
46. A pressão acadêmica dentro da escola	1	2	3	4	5	6
47. Ter que, cada vez mais, me envolver com temas “pastorais”	1	2	3	4	5	6
48. A exigência dos pais que pedem bons resultados	1	2	3	4	5	6
49. A falta de apoio por parte da direção	1	2	3	4	5	6
50. Sentir que minha formação não é adequada	1	2	3	4	5	6
51. Quando outros avaliam minha atuação e desempenho	1	2	3	4	5	6
52. A insegurança dentro da profissão	1	2	3	4	5	6
53. Lecionar para quem não valoriza o ensino	1	2	3	4	5	6
54. Lecionar para quem quer as coisas prontas	1	2	3	4	5	6
55. Tratar com alunos que exigem uma atenção imediata	1	2	3	4	5	6
56. Ter que, constantemente, estabelecer novos contatos e relacionamentos	1	2	3	4	5	6
57. Manter a disciplina	1	2	3	4	5	6
58. Quando os alunos te colocam à prova a cada instante	1	2	3	4	5	6
59. Um salário baixo com relação ao volume de trabalho	1	2	3	4	5	6
60. Não oportunidade para tomar minhas próprias decisões	1	2	3	4	5	6
61. Reagir pessoalmente frente as “críticas” dos alunos	1	2	3	4	5	6
62. Minha escola é muito tradicional; não evolui com o tempo	1	2	3	4	5	6
63. O uso da campanha na escola	1	2	3	4	5	6
64. Trabalhar durante os horários das refeições e intervalos	1	2	3	4	5	6
65. A quantidade de estímulos sonoros que há em minha escola	1	2	3	4	5	6
66. Lecionar em turmas “desmotivadas”	1	2	3	4	5	6
67. As interrupções às aulas	1	2	3	4	5	6
68. Quando os alunos não param de contestar	1	2	3	4	5	6
69. A ameaça que supõe uma mudança de cargo	1	2	3	4	5	6
70. O bairro em que está localizada minha escola	1	2	3	4	5	6
71. Ensinar somente para alcançar um nível básico	1	2	3	4	5	6
72. A promoção provocou um contato muito escasso com os alunos	1	2	3	4	5	6
73. Má relação docente/discente	1	2	3	4	5	6
74. Esquemas de trabalho mal definidos	1	2	3	4	5	6
75. As crescentes pressões na escola por parte das chefias	1	2	3	4	5	6
76. A falta de tempo para resolver os problemas particulares de alguns alunos	1	2	3	4	5	6
77. A falta de consenso sobre assuntos disciplinares	1	2	3	4	5	6
78. Más condições de trabalho	1	2	3	4	5	6
79. Administrar uma escola segundo pressupostos pré-estabelecidos	1	2	3	4	5	6
80. As más comunicações entre o pessoal	1	2	3	4	5	6
81. A falta de perspectivas de promoção	1	2	3	4	5	6

82. Atribuição de responsabilidades muito reduzidas, dentro da escola	1	2	3	4	5	6
83. Levar trabalho para casa interfere em minha vida familiar	1	2	3	4	5	6
84. Tenho consciência da desproteção social e econômica de meus alunos	1	2	3	4	5	6
85. Estou pouco familiarizado com as exigências que me formulam	1	2	3	4	5	6
86. A introdução mal-sucedida das mudanças em minha escola	1	2	3	4	5	6
87. Meus subordinados não compreendem as pressões às quais estou submetido por força de meu cargo de diretor	1	2	3	4	5	6
88. O número de atividade de supervisão que tenho que desempenhar em minha escola	1	2	3	4	5	6
89. Os outros esperam muito de mim	1	2	3	4	5	6
90. Não tenho certeza do grau ou área de minha responsabilidade	1	2	3	4	5	6
91. Sinto que não tenho mais capacidade do que dedicar-me à docência	1	2	3	4	5	6
92. A atitude dos pais com relação a minha adesão às políticas sindicais tais como as greves	1	2	3	4	5	6
93. A falta de assessoramento técnico-administrativo	1	2	3	4	5	6
94. O vandalismo nas instalações da escola	1	2	3	4	5	6
95. A falta de apoio auxiliar	1	2	3	4	5	6
96. A integração de alunos com necessidades educativas especiais	1	2	3	4	5	6
97. A falta de assessoramento às turmas	1	2	3	4	5	6
98. A tensão nas relações dentro da escola	1	2	3	4	5	6

## SEÇÃO 6: COMO VOCÊ ENFRENTA AO “STRESS”

Muito embora exista muita diferença no modo como os indivíduos reagem às fontes de pressão e aos efeitos do “*stress*”, em geral, todos tentamos de algum modo sobrepormo-nos à essas dificuldades, consciente ou inconscientemente. Esta seção final apresenta uma lista de possíveis estratégias de superação as quais gostaríamos que você atribuísse um número, de acordo com o grau que você a utiliza como forma de enfrentar ao “*stress*”. Escolha as respostas de acordo com a escala a seguir:

Uso muitíssimo .....	1
Uso bastante .....	2
Pensando bem, uso .....	3
Pensando bem, não uso .....	4
Apenas uso .....	5
Não uso nunca .....	6

1. Enfrentar os problemas na medida em que surgem	6	5	4	3	2	1
2. Tentar reconhecer minhas próprias limitações	6	5	4	3	2	1
3. Ganhar tempo e retardar/adiar o tema	6	5	4	3	2	1
4. Buscar maneira de tornar meu trabalho mais interessante	6	5	4	3	2	1
5. Reorganizar meu trabalho	6	5	4	3	2	1
6. Buscar apoio e conselho com meus superiores	6	5	4	3	2	1
7. Recorrer à <i>hobbys</i> e passatempos	6	5	4	3	2	1
8. Tentar resolver a situação de forma objetiva sem envolver os sentimentos	6	5	4	3	2	1
9. Administrar bem o tempo	6	5	4	3	2	1
10. Suprimir as emoções e não demonstrar o “ <i>stress</i> ”	6	5	4	3	2	1
11. Possuir um lar/refúgio	6	5	4	3	2	1
12. Conversar com amigos compreensivos	6	5	4	3	2	1
13. Separar deliberadamente a casa do trabalho	6	5	4	3	2	1





**ANEXO D – Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983)**

**QUESTIONÁRIO DE AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA**

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

	sim	quase sempre	algumas vezes	quase nunca	não
1- Gostaria de saber jogar futebol melhor/ fazer mais atividade física?					
2- Tenho problemas de saúde?					
3- Considero satisfatória minha situação financeira?					
4- Gostaria de ter maior êxito profissional?					
5- Gostaria de ter saúde diferente?					
6- Gostaria de estudar mais?					
7- Preocupo-me com minha situação financeira?					
8- Considero-me profissionalmente realizado?					
9- Sinto-me, profissionalmente, inferior aos meus colegas?					
10- Gosto de aprender?					
11- Sei encontrar soluções para os problemas que aparecem?					
12- Tenho boa memória?					
13- Tenho facilidade de criar idéias?					
14- Considero-me uma pessoa feliz?					
15- Tenho curiosidades em conhecer coisas novas?					
16- Tenho planos para o futuro?					
17- Sinto conflitos interiores?					
18- Considero-me uma pessoa realizada na vida?					
19- Gostaria de ser mais inteligente?					
20- Fico tenso e preocupado quando encontro problemas?					
21- Gostaria de ter memória melhor?					
22- O meu passado deveria ter sido diferente?					
23- Canso-me facilmente?					
24- Consegui, até agora, realizar o que pretendia na vida?					
25- Preocupo-me muito comigo mesmo?					
26- Interesse-me pelos outros?					
27- Aceito a minha vida como ela é?					

	<b>sim</b>	<b>quase sempre</b>	<b>algumas vezes</b>	<b>quase nunca</b>	<b>não</b>
28- Tenho boas relações com as pessoas mais íntimas?					
29- Penso que os outros não têm consideração comigo?					
30- Relaciono-me bem com meus parentes?					
31- Parece-me que os outros têm vida melhor que a minha?					
32- Sinto-me abandonado pelos meus amigos?					
33- Sou dependente dos outros nas minhas necessidades econômicas?					
34- Sinto segurança em minhas atitudes?					
35- Considero-me uma pessoa tolerante?					
36- Tenho senso de humor?					
37- Tenho dúvidas sobre que atitude tomar?					
38- Aceito opiniões diferentes da minha?					
39- Sou uma pessoa triste?					
40- Acuso os outros de erros que eu cometo?					
41- Sinto-me magoado quando os outros me criticam?					
42- Sou uma pessoa medrosa?					
43- As opiniões dos outros têm influência sobre mim?					
44- Tenho certeza sobre o que está certo ou errado?					
45- Sou uma pessoa submissa?					
46- As convenções sociais me afetam?					
47- Sinto que os outros me evitam?					
48- Tenho medo da morte?					
49- Considero-me uma pessoa satisfeita?					
50- Se pudesse começar tudo de novo, gostaria de ter uma vida diferente?					

### GRADE DE APURAÇÃO DE RESPOSTAS

Perguntas referentes à **auto-imagem** e sua contagem de pontos (p= progressivo, r = regressivo):

1	p	2	p	3	r	8	r	10	r	11	r	13	r	14	r	15	r
16	r	18	r	19	p	21	p	23	r	24	r	26	r	28	r	30	r
33	p	35	p	36	r	38	r	40	p	41	p	44	r	45	p	49	r

Perguntas referentes à **auto-estima** e sua contagem de pontos:

4	p	5	p	6	p	7	p	9	p	12	r	17	p	20	p	22	p
25	p	27	r	29	p	31	p	32	p	34	r	37	p	39	p	42	p
43	p	46	p	47	p	48	p	50	p								

A contagem dos pontos será feita levando-se em conta estas duas seqüências. Exemplo:

- pergunta nº 1 (progressivamente)  
Se marcou na primeira coluna (sim) obtém 1 ponto.
- Pergunta nº 8 (regressivamente)  
Se marcou na primeira coluna (sim) obtém 5 pontos.

### Divisão por Aspecto da Análise de Auto-Imagem e Auto-Estima

ASPECTOS		Questões nº:	
Orgânicos	Genéticos	12 e 21	
	Fisiológicos	2, 5 e 23	
Sociais	Status sócio-econômico	3, 7 e 33	
	Condições de família	28 e 30	
	Realização estudantil e profissional	4, 8, 9 e 16	
Intelectuais	Escolaridade	1, 6, 10 e 13	
	Educação	15, 19 e 38	
	Sucesso profissional	11, 24 e 31	
Emocional	Felicidade Pessoal	14, 18, 25, 27, 39 e 49	
	Bem-estar social	26, 29, 32, 36, 45, 46 e 47	
	Integridade moral	17, 20, 22, 34, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 48 e 50	

Fonte: STOBÄUS, Claus D. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

## ANEXO E – Questionário de Autorrealização com as idéias de Maslow

### QUESTIONÁRIO DE AUTORREALIZAÇÃO COM AS IDÉIAS DE MASLOW

SEMESTRE: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

Instruções para Responder
---------------------------

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

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

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

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

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

Afirmativa A					
Afirmativa B					
Afirmativa C					
A	B		C		
1	2		0		

Ou se você concorda ou discorda de todas as afirmativas:

	A		B		C
	1		1		1

1.

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

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

2.

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

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

3.

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

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

4.

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

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

5.

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

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

6.

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

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

7.

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

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

8.

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

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

9.

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

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

10.

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

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

11.

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

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

12.

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

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

13.

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

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

14.

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

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

15.

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

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

16.

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

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

17.

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

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

18.

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

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

19.

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

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

20.

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

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

21.

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

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



22.

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

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

23.

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

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

24.

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

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

25.

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

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

26.

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

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

27.

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

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

28.

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

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

## TESTE DE AUTO-REALIZAÇÃO

### Instruções para pontuação

1. Some as colunas das páginas anteriores e coloque nos quadros de subtotais abaixo das colunas.
2. Transfira os subtotais aos quadros apropriados neste página.
3. Some os subtotais de fatores e ponha nos quadros de total de fatores à direita desta página.
4. Os seis totais de fatores devem somar 84 ao todo.

<b>ÁREA 1</b>					
<b>Necessidades físicas</b> - necessidades não satisfeitas com respeito ao preenchimento de apetites biológicos	A1	A2	A3	A4	

<b>ÁREA 2</b>					
<b>Necessidades de segurança</b> - necessidades não satisfeitas com respeito à segurança e proteção	B1	B2	B3	B4	

<b>ÁREA 3</b>					
<b>Necessidades de relacionamento</b> - necessidades não satisfeitas com a obtenção de amor, afeto e um sentimento de pertinência com outros	C1	C2	C3	C4	

<b>ÁREA 4</b>					
<b>Necessidades de respeito</b> - necessidades não satisfeitas relativas à obtenção de auto-respeito e apreciação dos outros	D1	D2	D3	D4	

<b>ÁREA 5</b>					
<b>Necessidades de independência</b> - necessidades não satisfeitas com a obtenção de autonomia	E1	E2	E3	E4	

<b>ÁREA 6</b>					
<b>Necessidades de auto-realização</b> - necessidades não satisfeitas relativas à obtenção de auto-realização	F1	F2	F3	F4	

**TOTAL**

**84**