

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

SHIRLEY SHEILA CARDOSO

**SUBJETIVIDADE DOCENTE:
IDENTIDADE E TRAJETÓRIA DO SER PROFESSOR**

Porto Alegre
2014

SHIRLEY SHEILA CARDOSO

**SUBJETIVIDADE DOCENTE:
IDENTIDADE E TRAJETÓRIA DO SER PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação como requisito 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
2014

C268 Cardoso, Shirley Sheila

Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor/Shirley Sheila Cardoso; Orientador Claus Dieter Stobäus. – Porto Alegre: PUCRS/FACED, 2014.
111f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

1. Educação. 2. Subjetividade docente. 3. Mal-estar docente. 4. Bem-estar docente. 5. Desenvolvimento humano. 6. Educação de professores. I Claus Dieter Stobäus. II. Título.

CDU 371.13

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Patrícia Saldanha CRB10/1666

SHIRLEY SHEILA CARDOSO

**SUBJETIVIDADE DOCENTE:
IDENTIDADE E TRAJETÓRIA DO SER PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação como requisito 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: 09 de janeiro de 2014

BANCA EXAMINADORA

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

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

Prof. Dr. João Dornelles Júnior (PUCRS)

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

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

Dedico este trabalho a todos os docentes que acreditam na educação e a ela entregam suas vidas num processo cíclico e de reconhecimento da incompletude.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão **a Deus**, autor da minha existência, inspirador dos meus sonhos, protetor da minha vida e sentido último das opções que faço.

Minha gratidão **a VIDA**, que me oportuniza os melhores caminhos, que me aceita do jeito que sou, que pacientemente potencializa meu crescimento e me ama incansavelmente.

Minha gratidão **a minha família**, que mesmo longe, me acompanha e vibra com meu amadurecimento. São alicerces na minha identidade.

Minha gratidão **aos amigos-irmãos** que estão sempre ao meu lado, celebrando cada conquista e me cuidando nos momentos de decisão: Graziela, Fernando, Rose, Osmaí, Bruna, Ronei, Anderson e Viviane. Nossa amizade é um projeto de vida comunitário! Com vocês sou eu mesma e isso é tudo!

Minha gratidão **as amigas-companheiras** no sonho educativo: Adriana, Karina, Cristiane, Camila e Silvana. Vocês foram minhas co-orientadoras e isso fez toda a diferença no meu percurso pessoal e profissional. A **Thaís** meu reconhecimento por ajudar-me a trilhar caminhos internos de compreensão do quanto sou merecedora desse momento. Isso transformou minha alma!

Minha gratidão **aos professores** do Colégio Marista Rosário, participantes desse estudo que dedicaram um tempo de suas vidas e da sua docência para me ensinar o quanto somos capazes de transformar a realidade educativa a partir de nossas escolhas.

Minha gratidão **ao professor orientador, Dr. Claus Dieter Stobäus**, pela acolhida, humanidade, carinho, respeito, maestria e cuidado. Esses elementos fizeram da minha construção de conhecimento um percurso para além do crescimento cognitivo.

À Rede Marista que acredita no meu potencial e que a cada dia me desafia e me oportuniza novos caminhos de crescimento.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela excelência no ensino.

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por ter me possibilitado, por meio do auxílio financeiro, a concretização desta pesquisa e desse sonho.

Todos nós criamos o mundo a nossa medida... Criamo-lo na consciência, dando a cada acidente, facto ou comportamento, a significação intelectual ou afetiva que a nossa mente ou a nossa sensibilidade consentem. E o certo é que há tantos mundos como criaturas. Luminosos uns, brumosos outros e todos singulares. O meu tinha de ser como é [...] (TORGA, 1984).¹

¹ Prefácio, escrito pelo escritor português Miguel Torga, em 1984, para a edição francesa do seu livro autobiográfico *A Criação do Mundo*.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a subjetividade docente. Buscou-se identificar, na trajetória de vida pessoal e profissional dos professores, através dos seus relatos, os elementos constituintes da docência e como consideram que os mesmos interferem nas suas escolhas profissionais. Considera-se que há uma estreita relação da vida pessoal e profissional do docente, de como ele constrói sua subjetividade, assume ou incorpora a sua trajetória profissional, assim, procurou-se explicitar qual a diferença que esse sujeito produz em si, uma vez consciente e reflexivo de sua identidade docente. Buscou-se também estabelecer relações de modo a identificar interfaces com o bem-estar e o mal-estar docente na atuação pessoal e profissional atual. O Referencial Teórico embasou-se no referencial pedagógico Marista e em autores como Nóvoa, Josso, Jesus, Esteve, Huberman, Mosquera, Stobäus, Gonzalez Rey. A pesquisa é um estudo quanti-qualitativo realizada com 73 professores do Colégio Marista Rosário, de Porto Alegre, com uso do Instrumento para Avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem/mal-estar docente, de Jesus, analisado com Estatística Descritiva e Inferencial e entrevista semiestruturada, analisada pela Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, complementada com elementos da Avaliação Institucional da Rede e o Sistema Marista de Avaliação (SIMA). Os resultados apontam para um percurso formativo que considere a integralidade da profissão. Na abordagem quantitativa, evidenciou-se fatores de bem-estar docente e identificação com a profissão, apontando bons resultados nas variáveis: projeto profissional, empenho profissional e motivação intrínseca, ou seja, se reconhecem nessa profissão, desejam permanecer nela e sentem-se motivados para o trabalho pedagógico. Na parte qualitativa identificou-se: que há uma indissociabilidade entre a vida pessoal e profissional do professor, pois suas opções falam de suas crenças e de suas aprendizagens construídas; que ser reconhecido na profissão é fator determinante para o professor sentir-se apto para o desempenho da sua função; que o lugar-instituição que ele trabalha constrói o profissional que ele é e que deseja ser e que sentir-se pertencente a esse lugar cria identidade e alteridade a esse profissional. Nos comentários finais ressalta-se a necessidade de uma formação continuada, que leve em conta os elementos pessoais e profissionais, em uma Instituição que garanta e oportunize espaço para acolhida, inovação e manutenção dos ideais Maristas.

Palavras-chave: Subjetividade docente. Mal-estar docente. Bem-estar docente. Desenvolvimento humano. Educação de professores.

ABSTRACT

The theme of this research is teaching subjectivity. We attempted to identify, in the path of personal and professional lives of teachers, through their reports, the constituent elements of teaching and how they consider that these elements interfere with their professional choices. It is considered that there is a close relationship between personal and professional life of the teacher, how he constructs his subjectivity, takes his professional career on or incorporates it, thus, we tried to make explicit what difference this subject produces on himself, once conscious and reflective about his teacher identity. We also tried to establish links to identify interfaces with the educational welfare and educational unease in current personal and professional performance. This research theoretic referential founds itself on the Marist pedagogical framework as well as authors like Nóvoa, Josso, Jesus, Esteve, Huberman, Mosquera, Stobäus and Gonzalez Rey. The research is a quantitative and qualitative study conducted with 73 teachers from Marist School of Rosario, Porto Alegre, using the instrument for assessment of variables that are indicators of educational welfare and educational unease, analyzed with descriptive and inferential statistics and semistructured interviews of Jesus and the technique of content analysis of Bardin, supplemented with elements of Institutional Assessment and Marist Network Evaluation System (SIMA). The results point to a training path that considers the entirety of the profession. In the quantitative approach, factors as educational welfare and identification with the profession were revealed, pointing good results in the variables: professional project, professional commitment and intrinsic motivation, what means, they recognize themselves in this profession they wish to stay in it and they feel motivated for the pedagogical work. In the qualitative part it was identified that there is an inseparability between personal and professional life of the teacher, because their choices show their beliefs and the learning which they have built; being recognized in the profession is a determinant factor for them which makes them feel fit for the performance of their functions and that the institution where they work builds the professional they are as well as the professional they want to be. It was revealed that the feeling of belonging to this place creates identity and alterity to these professionals of education. On the concluding remarks we emphasize the need for continuing education that takes into

account the personal and professional elements in an institution that guarantees and offers space for hospitality, innovation and maintenance of Marist ideals.

Keywords: Teaching subjectivity. Educational welfare. Educational unease. Human development. Teacher education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quadro-resumo dos trabalhos da ANPEd (2007 a 2011)	31
TABELA 2 – Resultados do questionário com as médias dos professores deste estudo e médias das variáveis de Jesus (1996), Mendes (2011) e Zacharias (2011)	60
TABELA 3 – Resultado Parcial da Avaliação Institucional (2012) da autoavaliação dos professores do Colégio Rosário	66
TABELA 4 – Resultado parcial da Avaliação Institucional (2012) do Ambiente Educativo do Colégio Rosário	66
TABELA 5 – Resultados das médias dos professores do Colégio Rosário por níveis de ensino e as médias de Jesus (1996).....	71

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Metas profissionais e expectativa de eficácia	62
GRÁFICO 2 – Estresse e exaustão profissional	63
GRÁFICO 3 – Fatores de bem-estar.....	64
GRÁFICO 4 – Condições de Ensino da Escola – SIMA 2013.....	69
GRÁFICO 5 – Valorização dos professores pela Escola – SIMA 2013.....	70
GRÁFICO 6 – Destaque das médias do Ensino Médio	72
GRÁFICO 7 – Destaque das médias do Ensino Fundamental II.....	74
GRÁFICO 8 – Destaque das médias do Ensino Fundamental I.....	75

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Carta da Direção do Colégio Marista Rosário	101
ANEXO 2 - Carta de Apresentação do Questionário	102
ANEXO 3 - Questionário: Instrumento de avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem/mal-estar docente.....	103
ANEXO 4 - Regras para cotação e interpretação das respostas ao instrumento de avaliação das variáveis	109
ANEXO 5 - Entrevista semiestrutura	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A CONSTRUÇÃO DA MINHA IDENTIDADE: UM PERCURSO AUTOFORMATIVO	19
3 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO DOCENTE NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: O SENTIDO SUBJETIVO	25
3.1 A constituição da subjetividade no cenário educacional: um olhar a partir da ANPEd.....	30
3.1.1 A realidade subjetiva do professor: uma breve análise a partir das pesquisas.....	35
3.1.2 O professor no paradigma da complexidade: a produção do mal-estar	38
3.1.3 Implicação da corporeidade na docência	41
4 A SUBJETIVIDADE DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDO E INVESTIGAÇÃO: A PROBLEMÁTICA, RELEVÂNCIA DO TEM E OS CAMINHOS PERCORRIDOS	44
4.1 Objetivo Geral	46
4.1.1 Objetivos Específicos	46
4.2 Metodologia da Pesquisa e Procedimentos	46
4.2.1 Instrumentos	50
4.3 Cenários e interlocutores da pesquisa	51
4.4. Procedimentos éticos	53
5 SUJEITOS E TRAJETÓRIAS: ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS PESQUISADAS	55
5.1 Retrato dos elementos constituintes da subjetividade: o questionário	55
5.2 Relatos da trajetória pessoal e profissional: a subjetividade compreendida nas entrevistas	76
5.2.1 Identidade profissional: realização, bem-estar e pertencimento	79
5.2.2 Trabalho docente: saber ensinar, corpo de saberes, reconhecimento	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	97
ANEXOS	100

1 INTRODUÇÃO

A constituição da subjetividade docente é um tema que vem sendo elucidado nos estudos contemporâneos, acerca do modo de ser e agir do professor, no exercício do seu ofício.

Vida e profissão estão marcadas e imbricadas nas trajetórias docentes. Assim, ao trazê-las para o diálogo, produzem significados e geram experiências formativas. É por isso, que a atualidade do tema, na perspectiva do paradigma qualitativo da educação, amplia as possibilidades epistemológicas de considerá-lo, uma vez que a dimensão relacional do ato educativo assume aqui, seu foco, na subjetividade do professor.

É para ele, o professor, e com ele, que se produziu sentido nesse estudo. Num olhar atento e inquietante, buscou-se na integralidade da pessoa do professor e sua subjetividade, um percurso formativo e autoformativo.

Desta forma, aponta-se a trajetória de vida do professor como um dispositivo importante da formação docente, incluindo a necessidade de repensá-la a partir dos sujeitos, tornando-a meio privilegiado de ação-reflexão-ação e aperfeiçoamento profissional.

Mas, quem é esse professor? Como ele se torna professor? Que caminhos ele percorre como sujeito? Como ele se produz sujeito? Como ele se constitui nos diferentes contextos complexos da sua prática? Como a sua subjetividade se retrata na sua ação docente? Quais são os elementos constitutivos de sua subjetividade que retratam a sua condição de docente?

São essas inquietações que perfilarão o caminho desse estudo e que continuam tocando e sensibilizando as opções que se fazem na educação para aqueles que acreditam na subjetividade que constitui cada sujeito.

Nessa premissa, reconhece-se a subjetividade como busca ontológica da humanidade, onde o homem, no desejo de reconhecer-se, estabelece conexões com o mundo. A singularidade presente na pessoa do professor é uma elucidação da constituição subjetiva desse profissional.

Estudos como os de Gonzalez Rey, Nóvoa, Josso, Jesus, Esteve, Huberman, Mosquera e Stobäus entre outros tratam das aproximações que existe entre a identidade pessoal e profissional, onde a pessoa do professor é o elemento central.

A perspectiva autoformativa (PINEAU, 1988), é um componente da formação considerada como um processo tripolar, orientado por três pólos principais: o conhecimento de si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação) é o que aborda Galvani (2002).

Segundo Josso (2004) essas experiências formadoras, como processo de conhecimento e autoconhecimento, passam por uma reflexão antropológica (a condição de ser humano), ontológica (a gênese de quem sou eu) e axiológica (valores que estruturam a existência).

Cabe-nos descortinar a docência no cotidiano escolar que, em muitas vezes, impossibilita-nos ter um olhar sobre as pessoas que ali atuam e que ficam, de certo modo, encobertas com suas funções e papéis profissionais. Cabe-nos pensar que antes de serem profissionais, têm uma trajetória de vida e se constituem sujeitos singulares.

Face ao exposto, esse trabalho se apresentará em cinco capítulos, onde o capítulo dois *A construção da minha identidade: um percurso autoformativo* refletirá a trajetória autoformativa, tratando da construção identitária da pesquisadora, dos anseios que inspiraram a problemática de pesquisa, bem como a trajetória profissional que se imbrica com as escolhas realizadas.

O capítulo três: *A constituição do sujeito docente na produção de conhecimento: o sentido subjetivo* aprofundará o estado de conhecimento da subjetividade e formação docente, bem como elucidará a realidade do professor através de temas como mal-estar docente, motivação e corporeidade.

A subjetividade docente como objeto de estudo e investigação: a problemática, relevância do tema e os caminhos percorridos na pesquisa é o tema do capítulo quatro que abordará o caminho metodológico da pesquisa, descrevendo os objetivos, metodologia, instrumentos, cenários e interlocutores do estudo.

O capítulo cinco: *Sujeitos e trajetórias: análise dos dados a partir das experiências pesquisadas* destina-se a apresentação, análise, reflexão e diálogo com os achados do estudo, bem como da compreensão e ampliação do tema, seguidos das considerações finais.

Apoiados em Nóvoa (1995) percebe-se que embora por caminhos ora semelhantes ora divergentes, o professor passa por um processo identitário, chegando a uma construção profissional que retrata suas escolhas e opções na sua atuação. Cabe-nos acrescentar novas perspectivas sobre como esse sujeito se

constitui, numa busca de redefinição do nosso olhar sobre o ser, o saber e o fazer docente.

A pesquisa foi desenvolvida dentro da linha de Pesquisa Pessoa e Educação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

2 A CONSTRUÇÃO DA MINHA IDENTIDADE: UM PERCURSO AUTOFORMATIVO

O reconhecimento da subjetividade docente e escuta de si, refletirá, nesse capítulo, como processo autoformativo que foi tecendo minhas opções nessa pesquisa. Como refletirei meu percurso e história formativa, usarei, nesse capítulo, o verbo na primeira pessoa.

Destaco nas palavras de Josso (2010, p. 27), a busca que se retrata nessa caminhada:

[...] de cada um viver como sujeito de sua formação, em outras palavras, de fazer tomadas de consciência não somente para a reivindicação de ser sujeito, mas para sua realização, por mais difícil e frágil que possa ser.

A autoformação como busca epistemológica confere a necessidade de valorização da dimensão existencial em educação, pois o desafio que se perfila nesse horizonte é compreender os sujeitos nos contextos em que situam e se formam, ou são formados, dependendo do horizonte que se projeta.

Corroboro com a ideia de Mosquera (1979, p. 251) quando comenta que “a reflexão que o homem faz a respeito de sua pessoa indica sua capacidade de crescimento e opção no mundo.” O olhar prospectivo e reflexivo sobre a pessoa, e aqui nessa pesquisa, a pessoa do professor, devolve a ele seu lugar de honra e destaque marcado por uma experiência que é coletivamente significativa e ao mesmo tempo individualmente formadora.

Nóvoa (2012) postula essa ideia quando diz que não há aprendizagem sem experiência e sem uma reflexão pessoal e autobiográfica sobre a mesma. Nessa perspectiva o que se destaca não é somente a realidade vivida, mas a realidade sentida, pensada e interpretada.

Esse constructo revela que a opção pela autorreflexão é regrada de sentido formador, pois estabelece uma reciprocidade entre a realidade vivida e a realidade sonhada, fazendo da autoformação um embricamento da reflexividade entre o professor, o seu meio e sua trajetória de escolhas e opções.

Entendo a subjetividade docente como algo em construção continua, onde os processos intra e interformativos podem incluir processos de reflexão e autoconhecimento, reconstituindo os itinerários da prática, convocando os docentes a se implicarem como sujeitos numa realidade que é complexa. O esforço em

examinar essas questões postula a necessidade de contribuir com a qualidade na educação, em que o entendimento da complexidade nas relações e espaços educativos pode ser balizador para atuar no contexto escolar transdisciplinar do século XXI.

A constituição da subjetividade docente é um tema que vem elucidar o modo de ser e de agir do professor, no exercício da sua função e aqui registro também o meu modo de ser e agir enquanto partícipe desse processo. Discute-se muito sobre a identidade docente a partir das representações existentes, dos discursos educacionais, bem como das novas estruturas que se configuram com o novo cenário educacional.

Estudos enfatizam que as relações que se estabelecem entre identidade pessoal e a identidade profissional são de estreita reciprocidade, apontando um olhar cuidadoso para a vida e o percurso profissional do professor: sua carreira, desenvolvimento pessoal, identidade, trajetória e superação, como bem coloca Nóvoa (1995).

Libâneo (1999, p. 63) entende que “os processos educativos ocorrentes na sociedade são complexos e multifacetados, não podendo ser investigados à luz de apenas uma perspectiva e, muito menos, reduzidos ao âmbito escolar”. Assim, a trajetória almejada quer contribuir para repensar o contexto educacional no seu macro contexto, potencializando o protagonismo do professor nesse cenário.

Pensar sobre minhas experiências pessoais e profissionais levou-me a buscar apoio na construção de horizontes reflexivos no que diz respeito à subjetividade docente.

Como diz Josso (2010, p. 195),:

A evolução de minha narrativa [...], dá testemunho, na realidade, de uma evolução do sujeito cognocente. Por um lado, minha intencionalidade se tornou precisa: compreender minha formação e compreender meu papel como sujeito dessa formação. Por outro lado, a consciência de minha dinâmica se transformou paulatinamente durante esse trabalho de coleta das histórias que constituíram minha vida.

Moraes (2003) possibilita-me entender essa perspectiva, quando convoca as escolas a realizarem um projeto pedagógico que leva em conta a inteireza humana, a integração da razão e a paixão, a unidade e a multiplicidade, o texto e o contexto, o global e o local, a cultura da humanidade e a cultura científica:

Mais do que nunca, sabemos que não podemos conspirar contra a inteireza humana. É preciso resgatá-la, promovê-la sempre que possível. É a forma

que encontramos de deixar nosso espírito nas obras que realizamos e que expressem o nosso *sentipensar* que envolve todo o nosso ser nesse momento. (MORAES, 2003, p. 76)

Assim, pensar a autoformação é começar a pensar a educação de dentro para fora, num percurso de conhecimento e autoconhecimento.

Compartilho com a ideia de Almeida (2001), de que urge suscitar interrogações e inquietações que retratem e reflitam o ser que se encontra revestido da profissão educativa: o sujeito na 'pele' de professor.

Desde a minha infância, em Itajaí- SC fui constituindo-me num ambiente familiar de muita vivência religiosa e humana, onde olhávamos o ser humano como a principal obra da criação e assim, merecedor de todo o bem e de todo o respeito.

Essa premissa transfiro para o horizonte educativo, onde fui me constituindo pessoa, mulher e educadora no desejo de que a educação pudesse sempre contemplar a pessoa na sua plenitude, a partir das suas necessidades e anseios. Retrata Josso (2010, p. 189), que “esse olhar retrospectivo e prospectivo estimula a reflexão sobre a responsabilidade do sujeito sobre seu vir a ser e sobre as significações que ele cria”.

Penso que, com essa premissa, a habilitação em supervisão escolar, me proporcionou ferramentas e aportes cognitivos para o olhar cuidadoso sobre os professores no processo educativo. Assim, destaco o curso de Pedagogia, que iniciei em Santa Maria no Centro Universitário Franciscano e concluí em 2004 no Centro Universitário La Salle. (Pedagogia - Habilitação em Magistério nos Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar) como um momento privilegiado de aprendizado, potencialidades acadêmicas e novos horizontes profissionais.

Já desde o início da faculdade estava inserida no contexto escolar como professora, o que me proporcionou uma visão clara e indissociada entre teoria e prática. Integrei durante dez anos a Associação Cultural B. Nova Lourdes, mantenedora de duas escolas em que atuei como professora de séries iniciais do ensino fundamental, vice-diretora e diretora, uma em Santa Maria (Escola de Ensino Fundamental Medianeira) e outra em Sapucaia do Sul (Escola de Ensino Médio Nossa Senhora de Fátima). Essas experiências e os encontros com esses sujeitos nesse percurso marcaram minha história. São imagens vivas em minhas memórias.

Destaco a experiência na direção de escola como meu maior desafio profissional, pois nesse espaço de gestão, de fato, precisei conciliar a gestão

financeira com as necessidades pedagógicas e humanas da comunidade educativa. Por vezes, somos sucumbidos pelo 'mundo capitalista' e o lugar do humano nas instituições fica secundário. É nesse cenário que se fazia necessário a opção pelas pessoas e para elas, a gestão das práticas e opções educativas.

Esse confronto cotidiano levou-me sempre a olhar a escola como um espaço fundamental de ação-reflexão-ação, como sugere Freire (1996). Os estágios de supervisão escolar em escolas estaduais de Sapucaia do Sul me proporcionaram mais clareza e certeza de que o supervisor deve ser agente do processo educativo, provocador de mudança, pesquisador, capaz de gerenciar os conflitos que se tecem nas relações, condutor de um projeto comprometido com a formação continuada e autoformação dos professores e protagonista de uma educação humanizadora.

A complexidade das relações na escola e suas singularidades aliada aos desafios da educação contemporânea foram sempre questões pertinentes que me levaram à investigação, baseada na experiência e na comprometida tarefa de ser coordenadora pedagógica.

Nessas minhas experiências, o cuidado ganhou sempre uma dimensão vital, em que a subjetividade humana, a individualidade, a história de vida, as emoções, são portadoras de novidade do sujeito que está em construção, especialmente quando estamos inseridos num contexto desafiador e de mudanças.

Assim, fui percebendo como os novos saberes e as novas relações são construídas no itinerário do professor, quando o mesmo projeta sua carreira a partir de suas construções pessoais.

Ao debruçar-me sobre tais investigações, pude perceber o quanto essa temática da subjetividade foi tomando uma proporção significativa nas minhas leituras, percebendo que ser coordenadora é transitar por caminhos de diferentes dimensões: afetiva, existencial, social, teórica, política, institucional e pedagógica.

Provoca-me a pensar a relevância desse tema, confirmando minhas opções, quando Mosquera (1978, p. 90) diz:

Como pessoa todo indivíduo procura achar um significado na vida e nas coisas da vida para, igualmente, posicionar-se sem um excessivo sentimento de perda ante o mundo dos valores e das conquistas humanas. É relevante a valorização da intimidade do professor e a sua própria pessoa como tal. Intimidade que se desenvolve através do tipo de vínculos que o professor estabelece com outras pessoas.

Nesse sentido, o curso de pós-graduação que realizei no Centro Universitário La Salle, concluindo no ano de 2007 deram-me visibilidade do processo e

aprofundamento no tema da gestão e planejamento pedagógico. O trabalho final *A gestão sistêmica como processo eficaz de uma escola inovadora* foi um ensaio importante e instigante na busca de criar e fundamentar a possibilidade de uma gestão sistêmica que garanta uma educação de qualidade, humanize a ação pedagógica e as relações, otimize seus recursos, implemente estratégias na busca da transformação, quebre paradigmas para atender às necessidades atuais da sociedade e que garanta a sustentabilidade no mercado competitivo.

Em 2009, ampliei novos saberes, quando atuei no Colégio Marista Ipanema como coordenadora pedagógica e vice-diretora. A instituição estava no seu terceiro ano de funcionamento, passava por uma reestruturação profunda dos processos pedagógicos e humanos. A formação do corpo docente foi marca importante, pois buscávamos profissionais qualificados e que registravam em sua ação o cuidado com a prática pedagógica como um todo.

De fevereiro de 2010 a agosto de 2013 desenvolvi meu trabalho como coordenadora pedagógica no Colégio Marista Rosário. Realizei, diariamente, a intervenção pedagógica junto aos professores das séries finais do ensino fundamental, medie relações, qualifiquei e instiguei a formação continuada dos professores mediante as reuniões pedagógicas, cursos e leituras complementares, projetei ações que buscaram garantir a qualidade do ensino com os diferenciais que o colégio pode proporcionar.

Nessa complexidade de atribuições e exigências meu horizonte sempre foi a gestão do cuidado cotidiano com as pessoas.

Esse espaço humano e pedagógico, que hoje envolve minha vida, minhas opções profissionais e meus saberes é o cenário de aprofundamento da pesquisa. A escola, de fato, é um lugar privilegiado de vida e ação, onde muitas pessoas são atendidas diariamente, direta e indiretamente. É um espaço educativo que se alicerça na pedagogia humanística e nos princípios da Filosofia Marista, onde a educação é integral e seu objetivo principal é construir 'bons cidadãos e virtuosos cristãos', como já propunha Marcelino Champagnat, fundador do Instituto Marista.

Durante o percurso da pesquisa e de meus processos autoformativos fui convidada, em agosto de 2013, a integrar a equipe da Gerência Educacional da Rede de Colégios e meu compromisso com o outro aumentou e tomou uma proporção renovadora. São 26 colégios da Rede Marista de realidades e contextos diversos. Deles demandam prioridades e necessidades das mais diversas, no qual

exige habilidade e capacidade de resolver problemas de forma eficaz, comprometida e humanizadora.

Nesses diferentes lugares, percebo ainda distâncias entre o projeto educativo e um cuidado efetivo com a autoformação das pessoas. Mesmo inserido num contexto de educação confessional, onde os princípios são voltados para a formação do sujeito ainda existe uma distância entre a realidade e a efetiva opção pelo olhar humano. Há assim, uma real necessidade de (re)pensar a educação e a formação de professores, respeitando suas trajetórias de vida, formação e necessidades inerentes de suas atribuições.

Portanto, esse estudo tem essa intenção de compreender o sujeito-professor e provocar a instituição educativa a rever sua formação docente.

Na minha compreensão, pensar os processos de formação continuada, a complexidade da educação na sociedade contemporânea e os espaços de relações que se estabelecem na escola, identificar e investigar a subjetividade docente e de como o professor realiza o seu percurso profissional e pessoal a partir de sua trajetória, é de alguma forma, garantir que esse sujeito, o professor, seja valorizado e escutado em seu percurso.

Assim, amparo a construção da minha identidade, num processo autoformativo, percorrendo o caminho solidário e não solitário, pois fazemo-nos coletivamente, na grande ousadia de nos constituirmos no cotidiano de nossas vidas e profissão.

Compartilho da reflexão de Stobäus e Mosquera (2006, p. 116), de que “somos seres humanos que trabalham com seres humanos e isto nos propicia o encontro entre as sensibilidades e razões”.

Falo assim de uma docência que se realiza com a tarefa de educar, mas especialmente de uma docência que se realiza consigo mesmo, na (auto)realização de um processo de (auto)subjetivação.

3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DOCENTE NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: O SENTIDO SUBJETIVO

A compreensão do tema em estudo e suas interfaces passam pela necessária reflexão teórica do que se entende como subjetividade docente na trajetória pessoal e profissional desses sujeitos. Diante dessas premissas, buscaram-se autores que fundamentaram e fundamentarão a reinvenção desse caminho na compreensão dessa perspectiva e opção humanística da educação de olhar o sujeito professor.

Nóvoa (1992; 1995; 1999), discute em seus estudos a relação estreita que existe entre a vida pessoal, profissional e a história de vida dos docentes, constituindo sua identidade; Gonzalez Rey (1982; 1997; 2005) define o conceito de subjetividade docente na pesquisa qualitativa no processo de construção do conhecimento; Josso (2004; 2010) fomenta a subjetividade docente através da experiência de vida e formação; Jesus (1996; 1998; 2002), Mosquera e Stobäus (2008) e Esteve (1987;1994;1999) abordam a dimensão do mal-estar/bem-estar docente apontando causas, consequências e programas de formação; Morin (2005) propõe compreensão do paradigma da complexidade.

Propõe-se compreender o sentido subjetivo do ser humano numa perspectiva histórico-cultural, que rompe com o método analítico cartesiano que tratava de uma produção de conhecimento a partir de um pensamento racional, reducionista e fragmentado que ignorava o sujeito, os sentimentos, sua realidade e subjetividade.

Ao afirmar que o conhecimento, nesse estudo, tem um caráter construtivo-interpretativo (GONZALEZ REY, 2005) não se pode prescindir do olhar atento sobre a complexidade que envolve o sujeito, nem tampouco da necessidade de romper com a dicotomia entre o empírico e o teórico, e com a ideia de que a realidade é externa, mas considerá-la como constitutiva do campo a ser estudado.

Assim, o conhecimento é uma construção, uma produção humana e precisa ser interpretado e não uma apropriação linear de uma realidade que se apresenta.

Gonzalez Rey (1997, p. 137) vem elucidar essa abordagem fundamentando seus estudos sobre a subjetividade, criando a Teoria da Subjetividade na abordagem da *Epistemologia Qualitativa*. Sua teoria tem seus fundamentos na Teoria do Pensamento Complexo (MORIN, 2005) e objetiva compreender o sujeito no contexto complexo. O conceito de subjetividade, para esse autor, é definido como,:

[...] um macroconceito que integra os complexos processos e formas de organização psíquicos envolvidos na produção de sentidos subjetivos. A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais.

Em oposição ao reducionismo da ciência, Gonzalez Rey (2005, p. 44) busca compreender o sujeito e seus reflexos na sua história de vida, considerando sua interação com os outros e com o mundo. Argumenta a subjetividade em sua condição ontológica e desenvolve a categoria de *sentido subjetivo* “como a unidade dos aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam as diversas delimitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo”.

O autor (p. 224), ao estudar a subjetividade, amplia a relação entre o sujeito e a sociedade, dizendo que a mesma é indivisível, rompendo com dicotomias entre o interno e externo, individual e social, cognitivo e afetivo. Essa forma de estruturar a noção de sujeito integral vai compondo uma nova perspectiva, onde os processos e os resultados precisam ser vistos interconectados, retomando assim o caráter dialético da constituição do sujeito.

A ideia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro.

Considera que a subjetividade se constitui nos processos de significação e sentido, onde o sujeito se organiza em articulação com as realidades sociais que ele vive.

(...) trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual também é constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. Temos que substituir a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam, para passar a vê-los como fenômenos que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade (González Rey, 2003, p.78).

Essa capacidade de gerar significados e sentidos parte de um sujeito que pensa, sente, sonha e busca. Um sujeito que se produz dentro de um contexto social e diverso. É processo de um sujeito com motivos, com projetos e que se constrói por meio de sentidos.

Para Pereira (1996, p. 15),:

[...] a produção da subjetividade responde a uma espécie de orquestração de forças, visíveis e invisíveis, que compõe o mundo do sujeito. Quero dizer que aquilo que sou agora é uma forma que resulta de uma certa combinação de traços produzidos e/ou acumulados em minha vida.

Ao falar de sentidos na profissão docente, evoca-se o princípio da integralidade do ser que implica autoconhecimento, compreensão para a consciência de si e dos outros, saberes, experiências pessoais e interpessoais.

Durante muito tempo o mundo foi visto como estrutura e como representação. Impõe-se, agora, vê-lo também como experiência, o que obriga à invenção de uma nova epistemologia do sujeito. Olhando para os livros escritos nas últimas décadas, surge de imediato a questão: onde é que estão as pessoas? (NÓVOA, 2004, p. 09)

Essa capacidade de integrar a dimensão pessoal e profissional vai delineando o posicionamento e as opções que o professor vai realizando em sua vida e sua trajetória enquanto docente. Ou mais, a compreensão de si mesmo como ser humano, já prescrito na história das ciências humanas, sugere que o homem não consegue viver sem uma profunda compreensão dos elementos que o constituem e sem a necessidade de reler a própria existência, biografando sua história.

Expressando de outro modo, pode-se refletir que o projeto pedagógico deveria incluir um projeto de sujeito, garantindo a ele o direito de ser e expressar-se enquanto pessoa e participe da realidade. Parte-se do pressuposto que se faz urgente compreender a constituição do sujeito a partir da interrelação das dimensões subjetivas.

De acordo com Nóvoa (2000, p. 17):

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

Para Moraes (2008, p. 229):

A identidade docente é construída de maneira crescente e recursiva mediante processos de autorreflexão e de auto-organização constante, nos quais o produto é, ao mesmo tempo, causa e causante daquilo que produz. Biologicamente falando, não dá para separar desenvolvimento humano do desenvolvimento profissional, já que o SER e o FAZER estão absolutamente implicados na corporeidade humana. É preciso desenvolver uma atitude constante de buscas e melhorias comprometidas com o seu trabalho e com suas experiências educativas.

De fato, a identidade do professor é um processo culturalmente inscrito, por isso é mutável, aberto, flexível e acima de tudo transformador. Inclui valores, sentidos, opções e significados de ser professor no contexto em que se encontra. É,

portanto, um "lugar de lutas e de conflitos e um espaço de reconstrução de maneiras de ser e de estar na profissão e não um dado adquirido". (Nóvoa, 1992, p.16)

Como argumenta Sachs (2001a, apud FLORES, 2012, p. 95):

a identidade docente constitui o âmago da profissão docente. Ela proporciona um quadro de referencia para os professores constituírem as suas próprias ideias sobre como ser professor, como agir e como compreender o seu trabalho e o seu lugar na sociedade, em virtude de que a identidade não é algo fixo nem imposto; é negociada através da experiência e do sentido que se atribui a essa mesma experiência.

Essa estreita relação da identidade profissional na perspectiva formativa articulam entendimentos do que significa tornar-se professor com suas histórias e experiências de aprendizagem na realidade em que se encontra. Essa compreensão amplia e traduz conhecimentos adquiridos nas trajetórias desses profissionais e que precisam ser legitimados no seu processo autoformativo, respeitando tempos de aprendizagens, modo de ser e fazer educação, biografando suas opções e percursos subjetivos de tornar-se professor.

Corroborar-se com o pensamento de Casagrande (2010, p. 33):

Desse modo, podemos compreender que o ser humano constitui-se mediante a aprendizagem, no recurso ao mundo da vida [...]. Ele não nasce pronto ou prédefinido. Nasce como possibilidade, referido ao outro, à cultura e à história. Por isso, podemos defini-lo como um ser em constante construção e reconstrução, um ser histórico, social e circunstanciado.

Argumenta Ferrarotti (1988) que toda práxis humana é reveladora das apropriações que os sujeitos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais, interiorizando-as e voltando a traduzi-la. A relação entre a história social e a individual não é neutra, atemporal e tampouco mecânica, uma vez que a pessoa é sujeito ativo no processo de apropriação do contexto em que vive e que suas práticas manifestam-se de fato, na sua subjetividade.

De certa forma, o reconhecimento da subjetividade torna-se um dispositivo importante na constituição do docente, na medida em que essa ação inclua suas histórias pessoais e suas experiências profissionais, tornando-os meios privilegiados de reflexão e ação no aperfeiçoamento da prática docente.

Como descreve Josso (2004) essas experiências formadoras como processo de conhecimento e autoconhecimento perpassam por uma reflexão antropológica (a condição de ser humano), ontológica (a gênese de quem sou eu) e axiológica (valores que estruturam a existência).

Esse imbricamento de vida e profissão docente permite um inventário de saberes, competências profissionais e experiências que alicerçam e estruturam a sua constituição enquanto sujeito em formação. Essa ação, com certeza, torna-se uma metodologia de formação e posteriormente de transformação.

Esse percurso não é isolado, tampouco solitário, mas coletivo, pois a história de cada professor se dá em uma realidade plural, diversa e coletiva. Por isso, reconhece-se que a autoformação tem interfaces da construção com o sujeito e dos outros sujeitos que perfazem o mesmo caminho. É um modo de fazer e refazer o percurso, com seus pares, retroalimentando sua realidade e suas opções como docente.

Não nos interessa em formação um tempo excessivamente iluminado, absolutamente preciso, porque com isso se faz arrogante e ofuscante (...). Mas também não nos interessa a negligência e a indolência em relação ao tempo do outro, no seu sentido individual, grupal, institucional; pois essa também é uma forma de arrogância temporal. Intercriticizar as experiências coletivas com o tempo nos cenários da formação seria uma saída interessante em termos dos tempos vividos pela formação (MACEDO, 2010, p. 140)

O percurso deverá ser o mais viável e que possibilite transformação. Josso (2010, p. 205) define bem quando diz:

O processo de formação designa um conjunto de transformações realizada pelo sujeito tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com o meio ambiente. Essas transformações se fazem num duplo movimento de integração de novas dimensões e de abandono de dimensões anteriores.

Essa busca de interfaces entre sujeito, subjetividade, autoformação, retorno a discussão em torno do inacabamento, já anunciado por Freire (1996) considerando a condição humana na sua processualidade. Na perspectiva Freiriana, o professor é um ser incompleto na busca permanente de *vir a ser*, onde sua condição também é inacabada e inconclusa.

Mosquera e Stobäus (2008, p. 69) lembram que “[...] é impossível separar nossa vida afetiva da nossa vida intelectual [...]” e que quando tentamos evitar nossa afetividade usamos nosso pensamento de forma limitada e medíocre. Assim, crêem que “[...] a inteligência mais adequada é aquela que mantém união estreita entre a capacidade de pensar e a dinâmica do sentir” (p. 73).

Evidencia-se que há uma série de exigências e realizações já impressas na profissão docente e que essas precisam de lugar e importância no sujeito que escolhe essa profissão.

3.1 A constituição da subjetividade no cenário educacional: um olhar a partir da ANPEd

O estado do conhecimento sobre a formação docente no Brasil tem sido amplamente discutido, na Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPEd). Esse órgão constitui-se em uma referência nas pesquisas que estão sendo investigadas e refletidas nas escolas e nas universidades de nosso País.

Assim, analisar o que a ANPEd está tratando no que se refere à formação docente, numa análise focada na pessoa do professor, incluindo sua subjetividade, foi de grande relevância para prospectar o caminho desta pesquisa.

Constata-se que o tema é abrangente, e que as abordagens mais frequentes se inserem na formação inicial, formação continuada, prática pedagógica e processos de aprendizagem. Pouco se tem falado e pesquisado sobre a pessoa do professor, de como ele se constitui sujeito de um processo tão complexo, que é a educação.

Ao olhar a subjetividade docente, buscou-se abordar também as interfaces com identidade docente, trajetória de vida e mal-estar docente, visto que tem surgido nos últimos anos como uma realidade preocupante na escola, tornando-se necessária a discussão do tema.

O estudo da qual decorreu esta análise, caracterizou-se, conforme Severino (2007), como uma abordagem qualitativa, buscando nas condições dos sujeitos (os professores) a compreensão do fenômeno (o mal-estar) e as implicações na subjetividade e corporeidade docente.

Seu percurso iniciou com uma busca detalhada nos GTs (grupo de trabalhos) da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação) da formação docente – GT 08, filosofia da educação – GT 17 e psicologia da educação – GT 20 nos últimos cinco anos, correspondendo da 30ª reunião no ano de 2007 a 34ª reunião no ano de 2011.

O foco da busca foi destacar e analisar os trabalhos de pesquisa que tratassem de temas que envolvessem a pessoa do professor, procurando compreender e identificar as abordagens e os contextos que envolvem essas pesquisas e seus significados para a docência no contexto contemporâneo.

O parâmetro temporal para a busca da pesquisa foi determinado, delimitando que cinco anos é um tempo favorável para os destaques da natureza do tema em estudo, bem como pela quantidade de materiais pesquisados nesses anos.

A questão que pautou a busca da análise e reflexão refere-se: *como a subjetividade docente e o mal-estar, na perspectiva da formação docente, estão sendo abordados nas pesquisas da ANPEd nos últimos 5 anos?*

Assim, buscaram-se os seguintes objetivos: constatar a incidência e a ausência do tema nos últimos cinco anos nas pesquisas da ANPEd; analisar as diversas abordagens que são pesquisadas no tema do mal estar e a subjetividade docente e apontar os desafios e a relevância do tema para a complexidade do contexto educacional na contemporaneidade.

A metodologia aplicada foi de análise dos seis trabalhos encontrados nos GTs da ANPEd nos últimos cinco anos, do nível de mestrado e doutorado, que apresentaram alguma discussão e abordagem acerca do tema. Dessa busca emergiu o estudo das seguintes categorias: *o professor no paradigma da complexidade, a produção do mal-estar docente, a implicação da subjetividade e a corporeidade na docência.*

A partir dos achados, buscou-se analisar cada pesquisa. Assim, segue na tabela ano de apresentação da pesquisa na ANPEd, o título do trabalho, as palavras-chave e o resumo.

Tabela 1 – Quadro-resumo dos trabalhos da ANPEd (2007 a 2011):

Ano	Título do trabalho	Palavras-chave	Resumo
34 ^a ANPEd 2011	O mal-estar docente na perspectiva de professores de história	Mal-estar docente, professores de história, crise da escola moderna	Este artigo analisa o mal-estar docente junto a professores de História delineando seu contexto de produção, sua abrangência e possíveis encaminhamentos no sentido de sua minimização ou recondução dos processos de identificação docentes. A investigação alicerçou-se no vácuo deixado pela ausência do Estado Educador que ao se configurar em Estado Avaliador impele a docência atual a buscar outros referencias que sustentem as novas formas de relacionamento com o conhecimento e com as comunidades. De abordagem qualitativa e na modalidade de um estudo de caso buscou-se compreender, a partir de entrevistas semi-estruturadas, como esses profissionais têm significado, no contexto atual, i) as possibilidades de produção da docência e a ii) a produção do mal-estar. As dimensões de análise apontadas na pesquisa apresentaram: 1)

			a potência transformadora da docência como sentido que conduziu e mantém esses sujeitos na profissão e 2) a flexibilidade e a abertura ao novo como referenciais de um novo parâmetro profissional necessário para que o mal-estar não assuma a totalidade da docência.
34 ^a ANPEd 2010	Narrativas de si como "Passeur" de sentido protagonizando a formação humana de professores	Pesquisa-formação, formação humana de professores, narrativas de si, histórias de vida	O presente texto refere-se a uma pesquisa longitudinal, desenvolvida entre 2006 e 2009, em uma Universidade Pública do RGS, mostrando os movimentos referentes ao projeto formativo de 08 alunas em formação inicial do Curso de Pedagogia. Através da metodologia das narrativas de si, foram protagonizando o trajeto de vida e reinventando o devir professora. Este estudo se situa na conjunção das problematizações referentes às Histórias de Vida em Formação e do Imaginário como reservatório das intimidades do vivido, influenciando o projeto formativo. A pergunta detonadora e orientadora da metodologia foi inspirada, prioritariamente, nos trabalhos da pesquisadora Suíça, Marie-Christine Josso: "como estou me tornando o que sou? Foram analisadas e problematizadas, principalmente, à luz dos estudos de Gaston Bachelard e Gilbert Durand referentes à Filosofia e Antropologia do Imaginário. Destacamos como núcleos simbólico individuais e coletivos o seguinte: ideia de predestinação – fracasso como foco na vida; a escola como palco para novas experiências e a tendência heróica – núcleos individuais. O grupo como um dispositivo de autoconhecimento; a valorização do subjetivo e do objetivo na autoformação e a importância do professor na história de vida dos alunos - núcleos coletivos.
32 ^a ANPEd 2009	Talento docente: imagens de significação, valorização e reconhecimento	Talento docente, perfil profissional, imaginário social	O artigo investiga a imagem do talento docente de professores do segundo segmento do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. As questões que nortearam o estudo foram: por que alguns professores são indicados como talentosos? Qual é o seu perfil profissional? Que características pessoais foram destacadas? Para constituir a população investigada e dialogar com tais questionamentos, foi utilizado como instrumento uma ficha de indicação de professores, respondida pela equipe técnico-pedagógica das escolas investigadas. As justificativas da indicação concentram-se na ação pedagógica dos professores. Em relação ao perfil profissional, foram considerados talentosos os professores que desenvolvem projetos que explicitam aspirações de autodesenvolvimento profissional e crescimento dos alunos; apresentam os produtos de suas ações pedagógicas; aproveitam as oportunidades existentes e criam novas; possuem performances superiores quando comparados com seus pares. Quanto ao perfil pessoal, destacaram-se as habilidades interpessoais e qualidades pessoais

			físicas (empenho), cognitivas (inteligência) e afetivas (paixão).
32ª ANPEd 2009	O cuidado de si como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana	Filosofia, formação humana, espiritualidade	O objetivo principal da reflexão proposta consiste em problematizar as perspectivas para a formação humana, através dos textos do chamado “último Foucault”. A experiência filosófica é tematizada fundamentalmente como uma forma de governo vivida em relação a determinados jogos de verdade, através dos quais os sujeitos humanos se dão seu ser próprio a pensar. Nesse percurso, a ética do cuidado de si é apresentada como um caminho alternativo para se rever os modelos hegemônicos de educação, os quais bloqueiam a expressão de capacidades humanas cruciais de transcendência, ou seja, capacidades de assumir compromissos que superem os automatismos cognitivos, emocionais e sócio-culturais. As conclusões apontam para o fato de que a filosofia como espiritualidade configura-se como uma prática complexa de auto-formação. Essa compreensão contém uma dimensão político-pedagógica de importância vital para se repensar os sentidos dos processos formativos posto que obstruída nas sociedades atuais.
30ª ANPEd 2007	A “criança problema” e o mal estar do professor.		Trata-se de uma pesquisa de Mestrado em Educação numa interface com a psicanálise, defendida em 2006. Tem como objeto o mal-estar do professor frente à “criança-problema” e questiona até que ponto a subjetividade dos professores está envolvida, quando eles nomeiam a “criança-problema”. Estudos teóricos permitiram localizar, no discurso do adulto, uma tensão permanente atravessando o ato educativo, quando as crianças não respondem ao esperado. Foi possível atualizar as representações dos professores sobre a “criança-problema”, sendo assim agrupadas suas caracterizações: agitação e falta de concentração; passividade e desinteresse; agressividade e desrespeito; indisciplina e falta de limites e atitudes valorizadas. Identificou-se, também, por meio das Conversações, os problemas dos professores frente à “criança-problema”, pela expressão do mal-estar docente em grupo: Problema (1): agressividade/sexualidade; Problema (2): falha na imagem corporal; Problema (3): impotência para aprender. Ao relatarem os casos dos alunos problemáticos indiferentes, com dificuldades de aprendizagem ou com comportamentos inadequados, os professores deixaram entrever a possível construção, na transferência, de saídas para alguns impasses enfrentados.
30ª ANPEd 2007	O corpo na condição docente: exigências e	Corpo, condição docente, exigências corporais	Neste artigo, discuto algumas questões relativas ao corpo na condição docente, qual seja nas interações face a face entre docentes e discentes nos tempos e espaços da escola, da sala de aula,

	atributos	em especial. Partiu-se da ideia de que, no ensino presencial escolar, a condição docente se instaura nos encontros de co-presença no cotidiano escolar, nos quais o corpo é o principal elemento de visibilidade, de comunicabilidade e de sociabilidade. A investigação discute dimensões da corporeidade que circunscrevem a docência nestes territórios. O objetivo é identificar o que os/as docentes consideram como exigências e atributos corporais requeridos de seus corpos no desempenho de seu trabalho. Trata-se de um estudo exploratório, de caráter descritivo, sem pretensão de representatividade estatística ou de elaborações conclusivas. Assim, pretende introduzir a questão nos domínios dos estudos sobre professores. Nesta pesquisa qualitativa foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, de teor quantitativo e qualitativo, respondido pelos/as docentes investigados/as.
--	-----------	---

Os trabalhos encontrados tratam de abordagens diversas sobre o tema da subjetividade docente. Falam do mal-estar docente que provém da ausência do Estado como órgão que educa; trajetória de vida, a partir das narrativas e o devir professor; o talento docente, imagem, valorização e reconhecimento; a formação humana, envolvendo o cuidado de si e a espiritualidade; o mal-estar que provém do aluno difícil tanto na aprendizagem como no comportamento; a dimensão corpórea do professor no desempenho do seu trabalho.

Constata-se que todos têm uma abordagem qualitativa, o que assegura uma abordagem direta e interativa do pesquisador com os sujeitos, procurando entender os fenômenos como consequência da capacidade humana para interagir. Assim, fazem uso das seguintes técnicas para coleta de dados: estudo de caso, a observação participante, a entrevista e o método da história de vida.

Percebe-se que o assunto ainda é incipiente, quando se levantou os dados apontados nesses últimos cinco anos, apenas um trabalho no ano de 2011, um trabalho no ano de 2010, dois trabalhos no ano de 2009 e dois trabalhos no ano de 2007. Pode-se prever que o tema ainda é ausente nas pesquisas e que é urgente investigá-lo na contemporaneidade, diante de demandas tão complexas do contexto escolar, dando visibilidade e necessidade de ampliar a discussão.

3.1.1 A realidade subjetiva do professor: uma breve análise a partir das pesquisas

Cada pesquisa retrata reflexões significativas para a abordagem subjetiva da pessoa do professor. O primeiro trabalho aborda o tema do mal-estar sob o olhar dos professores de história. Sob a metodologia de um estudo de caso, buscou-se compreender como os profissionais da educação têm significado a produção da docência.

A pesquisa apresentou que a potência transformadora da docência está no sentido com que esses profissionais se mantêm como sujeitos na profissão. Outra constatação foi diagnosticar que a flexibilidade e a abertura ao novo são referenciais para um novo parâmetro profissional, de modo a garantir que o mal-estar não assuma a totalidade da docência.

Cunha (2006, p. 56) nos ajuda a reportar para um novo lugar de professor, que se constitui numa sociedade materializada e culturalmente fragilizada quando diz:

Não há professores no vazio, numa perspectiva etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor numa instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.

Os professores aqui se encontram na tensão estabelecida entre a sociedade que pertencem e as exigências de uma escola que busca ilusoriamente atender a todos e para todos. Essa dupla realidade, existente no contexto educativo, gera ansiedade para mantermos as mesmas expectativas, práticas, exigências, qualidade e intenções que contemplem um sistema educativo no qual se configura o paradigma da modernidade.

A escola como organização, precisa reconhecer também a necessidade de prover suporte administrativo e apoio emocional criando os fatores de proteção e resiliência para evitar o mal-estar docente.

A segunda pesquisa analisada, fala da formação humana dos professores através das narrativas de si. A academia tem avançado com essa metodologia qualitativa, onde através de suas histórias de vida, os sujeitos se mobilizam a pensar e a reinventar sua trajetória formativa e profissional como docente.

Elementos importantes são analisados através do estudo das “*biografias educativas*” referendado por Josso (2004). A partir das biografias pessoais, as

alunas passam a refletir sobre si mesmas e a proporem novas ações para a docência. Novas configurações das formas de ser e estar no mundo são traçadas, como retrata Freire (1996) quando aborda o inacabamento, como atitude saudável do ser humano em busca do crescimento e da expansão subjetiva.

As professoras envolvidas tornam-se pessoas olhadas e interpeladas a repensarem suas práticas a partir de si mesmas. O grupo é dispositivo de autoconhecimento, sinônimo de valorização da subjetividade e espaço propício para a autoformação.

Para Josso (2010, p. 190),:

Esse olhar retrospectivo e prospectivo estimula a reflexão sobre a responsabilidade do sujeito, sobre o seu vir a ser e sobre as significações que ele cria. [...] O lugar das significações atribuídas às experiências relatadas na narrativa faz parte do processo de formação na dimensão consciencial, mesmo quando é possível interrogar-se, mas especificamente sobre a evolução do conhecimento de si e de seu ambiente humano, por meio das ideias, dos sistemas de pensamento, das representações que a narrativa põe em ação.

Nesse sentido, o olhar é carregado de significados e propulsor de desenvolvimento humano, em uma dimensão qualitativa da formação pois, é no espaço da coletividade que cada indivíduo vai produzindo e reproduzindo sua forma de ser e pensar o mundo, subseqüentemente pensando e projetando sua atuação como docente.

Perguntas emergem nesse contexto: quem é esse profissional que se torna referência? Qual é o seu perfil? Quais são as suas qualidades? São as perguntas norteadoras da pesquisa sobre o talento docente, que se justificam a partir dos indicadores: afetividade; competências interpessoais; ação pedagógica; habilidade específica e visão utilitária. Estas expressam marcas que situam os sujeitos e seus contextos.

Larrosa (1994, p. 49- 50) reflete:

O que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor.

Essa proposição nos remete a necessidade de uma formação docente que trate da integralidade do sujeito, capaz de produzir e retratar caminhos consentâneos, favorecendo uma formação de identidade e reciprocidade na integralidade desse sujeito.

Acerca da reflexão do sujeito, outra pesquisa analisada tratou do cuidado de si como um articulador da relação entre educação, filosofia e espiritualidade. Buscou sua referência em Foucault. Nessa a ética e o cuidado de si são tratados como um caminho viável para romper com os modelos hegemônicos da educação que não privilegia o sujeito e sua singularidade.

Um modelo de educação pautada na expressão das subjetividades e na capacidade humana, onde o caminho trilhado perpassa pela autoformação e o sujeito é respeitado e contemplado nos processos pedagógicos. Essa compreensão contém uma dimensão político pedagógica de extrema relevância para se repensar os sentidos dos processos formativos nas escolas e nos programas de formação continuada.

Outro estudo importante nessa análise da subjetividade docente foi à pesquisa que retrata o mal-estar do professor, o adulto, frente à “criança-problema”. Essa tensão permanente que se manifesta no discurso do adulto problematiza o ato educativo e seu idealismo acerca do processo de aprendizagem. Como trabalhar com os impasses que se apresentam quando a criança não corresponde às expectativas do professor ou do sistema? Como o professor se re-estrutura internamente para esse desafio?

Essas indagações são provocadoras de um pensamento que discute o ato romantizado do aprender, pois as implicações são de inúmeras ordens e todos esses fatores são desencadeadores de posicionamento do professor. É o próprio corpo do docente que sente e interage nesse cenário de exigências.

O trabalho analisado sobre a dimensão corpórea trouxe elementos subjacentes à questão da subjetividade. A presença cotidiana e os elementos de visibilidade, sociabilidade e comunicabilidade são indicadores de análise na busca de compreender como os professores identificam as exigências e os atributos corporais requeridos para o desempenho de sua função.

Nessa abordagem, o corpo não é visto como coisa ou ideia, mas sim sensibilidade e expressão criadora. Fundamenta-se não numa perspectiva mecanicista que ignora o corpo e o faz estático, insensível e ‘feito’, nem numa abordagem mercadológica que trata do corpo como sinônimo de exploração, prazer e lucro, mas sim concebe o corpo como expressão, movimento, linguagem e comunicação de vida e sonho.

3.1.2 O professor no paradigma da complexidade: a produção do mal-estar docente

O termo mal-estar é utilizado para “descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência devido à mudança social acelerada”. (ESTEVE, 1994, p. 24)

Segundo o autor citado, esse fenômeno vem gerando sentimentos de desmoralização e desmotivação, devido às vicissitudes do processo de reconstrução identitária em que o contexto da complexidade instaurou na profissão docente. Provavelmente o impacto negativo que isso produz na educação, traduzem a preocupação que pode gerar na qualidade da educação.

Mosquera e Stobäus (2001, p. 25) definiram o mal-estar docente, dizendo que “é uma doença social que provoca a pessoal e é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui”.

Ao aprofundar o tema, Esteve (1999) descreve os fatores ou indicadores da presença do mal-estar do professor, classificando-os em dois tipos: primários (ou principais) e secundários (ou contextuais).

Os fatores primários são aqueles que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. Os fatores secundários se referem às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência.

Estes fatores incidem, especialmente, na transferência de atividades sociais da comunidade e da família para os professores, na crise no sistema de valores (que valores transmitir ou questionar), nos múltiplos papéis exigidos dos professores, na falta de reconhecimento social, na modificação no status do professor, no avanço do conhecimento e na necessidade de pensar uma nova estrutura de formação continuada.

Os fatores contextuais provocam: modificação no papel do professor (as novas funções decorrentes da burocratização da profissão) e imposição dos agentes tradicionais da sociedade (a transferência dos papéis educativos da família para a escola); modificação do contexto social (a multiculturalidade e a exigência da inclusão); redefinição dos objetivos do sistema de ensino e o avanço do

conhecimento (a massificação do ensino e as constantes alterações das metodologias pedagógicas); a fragilização social da imagem do professor.

Seus estudos também apontam que nos fatores principais há a debilidade dos recursos materiais e condições de trabalho face às necessidades educativas; violência nas instituições escolares; esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.

Jesus (2002, p. 15) também disserta,:

O mal-estar docente é um fenômeno dos nossos dias, quer pelo aumento brusco da percentagem de professores com sintomas de mal-estar nos últimos anos quer pelo facto de no passado os professores não apresentarem índices mais elevados de insatisfação, stress ou exaustão do que outros profissionais. Assim, mal-estar docente é um fenômeno da sociedade atual, estando interligado com as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas, com implicações no comportamento dos alunos na escola [...].

Para Travers e Cooper (1997, p. 25),:

Os motivos principais para pôr uma maior ênfase sobre os problemas próprios da profissão docente e sobre o stress que esta provoca se devem às mudanças no papel dos professores e as formas de trabalho [...]. São novas e não tão claramente definidas as exigências. Pede-se que repense seu papel, cobra-se que eduquem para tempos que não se sabe ao certo dizer como são, que preparem mesmo que não saibam ao certo para quem, em que e para que mundo.

Diante das exigências que lhe são colocadas pela profissão, o conceito de mal-estar traduz a falta de capacidade que o professor tem de transgredir face a essa realidade. Segundo Jesus (2000, p. 235) distinguem-se três etapas no desenvolvimento do mal-estar:

[...] primeiro, as exigências profissionais excedem os recursos do professor, provocando stress; segundo, o professor tenta corresponder a essas exigências aumentando o seu esforço; por fim, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito.

Essas constatações revelam o quanto esse profissional está vulnerável a todas essas situações no contexto educativo, até porque, percebe-se que o aumento das responsabilidades dos professores não foi acompanhado de uma melhoria efetiva das condições de trabalho para o exercício da docência.

A acelerada mudança no contexto social, em que exercemos o ensino, apresenta, a cada dia, novas exigências. Portanto, os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias. (ESTEVE, 1995, p.13)

Esse novo cenário impõe a profissão docente uma ambivalência em sua raiz profissional. Ao mesmo tempo em que lhe conferem a tarefa de mestre do saber, carregada de um sentido 'salvador' da transformação humana, lhe é cobrado uma série de exigências e atribuições sociais que não consegue considerar e transformar no seu ofício.

Assim, a crise da docência, que se desdobra em mal-estar, desmotivação, desvalorização da profissão e busca de novas formas de representação social, vem atrelada à crise da solidez no paradigma da complexidade.

Essa complexidade de contextos, exigências e atributos desafia o profissional da educação. Cabe-nos, então pensar, que contexto complexo é esse.

Morin (2000b, p. 330) o define,:

Chamo paradigma de complexidade ao conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial).

É nessa complexidade que devemos pensar algumas contribuições que podem ajudar na minimização do mal-estar e na promoção de um bem-estar. Uma das estratégias seria o uso de *coping*, definido como "os esforços comportamentais constantes e mudanças cognitivas para lidar com exigências internas ou externas que excedem os recursos adaptativos dos sujeitos" (Jesus, 2000, p. 249, apud Lazarus & Folkman, 1984; Latack, 1989; Pestonjee, 1992).

No entanto, essa tarefa não é só do professor, cabe também ao Estado e à gestão pedagógica da escola prover melhorias e ambiente favorável, para que a profissão docente seja valorizada e reconhecida pela sociedade, e os professores possam atuar de forma competente.

3.1.3 Implicação da corporeidade na docência

No contexto de interação face a face, contexto esse por excelência da docência, é necessário considerar que os corpos falam de si próprios e dos outros. São frutos da construção pessoal, profissional e cultural, mas não se manifestam de qualquer maneira e nem tampouco totalmente livres.

Estão submetidos a muitas determinações, seja da sociedade, família, igreja, ou do ofício da profissão. Esses corpos, são representações da luta e das conquistas

já realizadas pela classe docente, bem como revelação da busca de uma educação libertadora, consciente e transformadora.

Falar de subjetividade docente é tratar do tema corpóreo, pois ele será o canal de comunicação de tudo o que é expresso ou não no exercício da docência.

O corpo assim apresenta-se como um complexo e instigante fenômeno de compreensão da realidade, onde as relações do homem consigo mesmo, com a natureza e com a sociedade são reveladoras das dimensões desses elementos de compreensão.

Na dimensão corpórea, estão intrínsecos os valores sociais, culturais, econômicos e históricos, perpassando a trajetória desses sujeitos nos seus contextos de atuação.

A esse respeito, Merleau-Ponty (1999, p. 122) descreve que:

O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente a eles. É ser uma consciência, ou antes, ser uma experiência, comunicando interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles.

Como espaço privilegiado de formação humana e aquisição de conhecimento sistematizado, a educação pauta sua ideia, culturalmente cristalizada de superioridade da dimensão intelectual, tratando da razão como a dimensão essencial para o ser humano, deixando a dimensão corpórea excluída desse contexto, emancipando apenas a racionalidade.

É rompendo com essa visão cartesiana do corpo, e deslocando-a para uma visão relacional do corpo, que o professor é considerado como ser de sociabilidade e de cultura corporal, que vive as mais variadas experiências nos múltiplos tempos e espaços da vida social, interiores e exteriores a escola. E assim como atores sociais, são seres cognoscitivos, de intencionalidade e reflexividade (ARAÚJO, 2007).

A dimensão da corporeidade é de natureza ontológica. Resgatá-la, nesse contexto de discussão da subjetividade requer consciência do inacabamento, das potencialidades e probabilidades que desenvolvemos. O processo de percepção de si ou do próprio corpo é um processo complexo, considerando a construção histórica da concepção de corpo tanto quanto o é perceber o corpo dos outros numa interação (ARAÚJO, 2007).

Os professores, por excelência habituados a contextualizar, evidenciam em seus corpos, um sentido transformador, que alimenta a opção pela profissão. Esse

potencial transformador se traduz em esperança e expressão da subjetividade, capaz de romper com o rigidez que muitas vezes são impostas nas escolas e suas relações.

A experiência subjetiva da educação deveria traduzir esse desejo de liberdade e responsabilidade frente a cada ser que é único e assim, merece espaço e protagonismo.

O cuidado de si, os talentos, dons, particularidades e sonhos atribuídos e reconhecidos no contexto da escola, traz ao professor a satisfação de ser olhado e respeitado na sua integralidade.

Segundo Nóvoa (1992, p. 9),:

Não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.

Assim, procura-se dialogar na perspectiva de que o próprio professor é agente ativo da sua formação, capaz de assumir uma atitude afirmativa com a profissão, levando-o a uma intensidade organizativa, o que implica em reconfigurar suas relações de trabalho desde a dimensão pedagógica até as questões corporais e de cuidado de si.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica implicaria entender como cada indivíduo é produzido e se produz como sujeito, inclusive o docente. Cabe aqui lembrar a perspectiva da pesquisa trabalhada sobre as narrativas biográficas, entendidas como biografias educativas, conforme detalha Josso (2004), que traduzem através de uma metodologia própria a trajetória do vir a ser.

Na emancipação de si, o professor busca emancipar a docência, como espaço da excelência do desenvolvimento humano. Poderá tornar-se sujeito, porque o próprio espaço da educação é um fim em si mesmo enquanto constitui um processo permanente do homem realizar a sua vocação ontológica e histórica de ser sempre mais. Nisto consiste a evolução consciente do homem (ARRUDA, 2003).

Ao elaborar o conceito de homem e sua subjetividade o docente se produz na perspectiva de que constrói a sua vida através do trabalho, por isso, os fatores que contribuem na sua evolução, assumem um impacto transformador na medida em que prosperam na construção de relações de reciprocidade e cooperação.

O eixo central assim consiste em enunciar com base na prática docente o percurso de uma educação que capacite os sujeitos envolvidos naquela realidade

para o exercício do autodesenvolvimento integral, não parcial ou fragmentário, nem mesmo sucumbida às demandas da sociedade capitalista e excludente.

Os desafios dessa abordagem no contexto educacional tratam especialmente do professor, pois é para ele que precisa ser garantido um espaço de auto-formação, numa abordagem sistêmica que permite compreender cada ser e cada fenômeno dentro de seu contexto. Exige uma compreensão holística e não cartesiana da formação humana.

Olhar a partir da ótica docente, o processo de formação integral para a inteireza humana requer sensibilidade e reconhecimento de que somos seres evolutivos e que a transformação da escola passa transformação de seus sujeitos.

Segundo Arruda (2003, p. 35),:

Na história humana os sinais do novo não brotam por si sós, natural ou automaticamente. Sendo o *homo* um ser consciente, qualificado para tomar nas mãos seu próprio destino, colaborar na construção do seu próprio mundo, ser o artífice de si próprio enquanto pessoa individual e social, cabe a ele, em cada etapa da evolução de si próprio e da sua espécie, colaborar ativa e conscientemente com o parto de cada novo dia.

Mosquera (1978, p. 30) também afirma que “a conexão entre os sentimentos e o processo cognitivo propicia à pessoa uma vida de sensibilidade que pode ser cada vez mais apurada na medida em que, desenvolve a sua capacidade afetiva e suas potencialidades”. É assim, desse sujeito que queremos trabalhar e referendar nesse trabalho.

4 A SUBJETIVIDADE DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDO E INVESTIGAÇÃO: A PROBLEMÁTICA, RELEVÂNCIA DO TEMA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Esta investigação amparou-se nas preocupações que permeiam o cenário educativo no que cerne à formação da subjetividade docente, a partir do itinerário pessoal e profissional, trazendo para a discussão questões de identidade, trajetória docente, mal-estar/bem-estar docente e processo autoformativo.

O aprofundamento da pesquisa procurou ir além da identificação de como a subjetividade docente se constrói, assume ou incorpora na trajetória profissional do professor, mas de outro modo, quis explicitar qual a diferença que o sujeito produz em si, uma vez consciente e reflexivo de sua identidade docente. Partindo desse pressuposto, não é um estágio estável que o sujeito chegaria, mas um caminho de inúmeras perspectivas que levam à produção da profissionalização docente indissociada da produção da subjetividade. A pergunta que convidamos o professor a se fazer foi: como me tornei o que estou sendo?

Assim, buscou-se entender os processos formativos e autoformativos que o docente realiza em seu percurso profissional; como as relações que se estruturam e se estabelecem na escola influenciam esse processo; que motivações estão imbricadas nessa trajetória e nas opções feitas; como as aprendizagens são construídas, analisando as práticas formativas que poderão garantir ou não a autoformação.

As perguntas que instigaram a pesquisa retratavam a intencionalidade investigativa e apontavam perspectiva para a busca. Como o professor se torna professor? Que caminhos ele percorre como sujeito? Como ele se produz sujeito? Como ele se constitui nos diferentes contextos complexos da sua prática? Como a subjetividade docente se retrata na ação docente? Quais são os elementos que determinam a realidade do mal-estar docente? Que fundamentos epistemológicos podem estar vinculados ao processo de autoformação?

Pelo seu significado, concordamos com Nóvoa (1997, p. 10) quando afirma que:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser

com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Assim buscou-se neste percurso investigativo realizar um entendimento do campo de autoformação de professores e a constituição do itinerário subjetivo que o mesmo realiza em sua trajetória profissional, enquanto prática passível de ser construída e vivenciada, desde que, refletida e analisada criticamente. Para tanto, foi necessário aprofundar a subjetividade como processo e movimento que constitui o professor e inscreve-se na construção de sentidos, encontrado nas histórias de vidas dos mesmos numa perspectiva de investigação qualitativa.

Ao estudar a abordagem complexa da subjetividade, Gonzalez Rey (2005b, p. 44) pesquisou a categoria de sentido subjetivo, descrevendo com “*a unidade dos aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam as diversas delimitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo*”. Atende ao caráter versátil diante das ações do sujeito nos tempos e espaços culturais em que está inserido.

Por esse sentido, os sujeitos com suas histórias de vida e contextos culturais tornam-se foco de estudo da subjetividade. Ao explicar sua opção teórica e metodológica, Gonzalez Rey (2005b) elabora a *epistemologia subjetiva*, pois visava à superação da simples identificação da pesquisa qualitativa, garantindo que a construção do caráter subjetivo acontece no próprio processo de descoberta do conhecimento no percurso da investigação. Nesse sentido, “a pesquisa qualitativa que assume os princípios da epistemologia qualitativa se caracteriza pelo seu caráter construtivo-interpretativo, dialógico e pela sua atenção ao estudo dos casos singulares”. (GONZALEZ REY, 2001, p. 4).

Compreendendo assim esse conceito, são subvertidos os alicerces da ciência clássica e cartesiana que usa a separação, a redução, o racionalismo e a ordem, e busca-se compreender o indivíduo como resultado da sua ação como sujeito e dos reflexos de sua história na interação com os outros e o mundo.

Na perspectiva do autor, ao se desenvolver um estudo qualitativo, cabe ao pesquisador à responsabilidade de estar atento a flexibilidade e à capacidade de inserir-se como sujeito da própria pesquisa, desenvolvendo o papel de facilitador do diálogo no processo de investigação e descoberta de fatos, tanto de maior ou menor importância, pois todos são autores e sujeitos na produção do conhecimento.

4.1 Objetivo Geral

Identificar, através de relatos da trajetória profissional e pessoal de professores, os elementos que constituem a subjetividade docente, estabelecendo um paralelo de suas escolhas e o trabalho realizado.

4.1.1 Objetivos Específicos

- Investigar quais os elementos que são constituintes da docência pelos relatos da trajetória pessoal dos professores e como os mesmos interferem nas escolhas profissionais dos envolvidos.
- Analisar como relatam elementos de autoformação como estratégia de desenvolvimento pessoal e aprimoramento profissional da prática pedagógica.
- Estabelecer relações entre a identidade docente e sua trajetória pessoal e profissional, a fim de identificar interfaces com o bem-estar e o mal-estar docente na atuação profissional atual.

4.2 Metodologia da Pesquisa e Procedimentos

A presente pesquisa tem um trajeto que transita dos referenciais teóricos as experiências da prática, buscando caminhos viáveis e transitórios para o contexto educacional. Os protagonistas foram os professores e a pesquisadora, que de modo dinâmico, contribuíram para repensar os processos de construção da subjetividade da docência na prática educativa.

A perspectiva da pesquisa qualitativa centrada na abordagem humanística e experiencial permite compreender e auscultar a trajetória docente em uma dimensão diferente dos princípios da racionalidade técnica.

Ao tentar buscar elementos para compreender as implicações pessoais na trajetória docente e as marcas traçadas nesse percurso, tornou-se um exercício potencializado de pesquisa e de formação, haja vista que possibilitou aos sujeitos identificarem-se como autores dos seus percursos formativos.

A qualificação da pesquisa aconteceu a partir de dois movimentos importantes: um estudo teórico bibliográfico acerca da temática abordada e, posteriormente a realização de um estudo de campo através de uma pesquisa quanti-qualitativa, com coleta, análise e interpretação dos dados que expressam a realidade pesquisada, buscando compreender como o professor percorre o caminho da subjetividade ao longo de sua carreira docente.

Neves (1996, p. 2) esclarece,:

Combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos; por outro lado, a omissão no emprego de métodos qualitativos, num estudo em que se faz possível e útil empregá-los, empobrece a visão do pesquisador quanto ao contexto em que ocorre o fenômeno.

A escolha da pesquisa qualitativa é fundamentada na intencionalidade de olhar o sujeito que se faz em seu percurso pessoal e profissional. Ao reconstruir suas experiências vividas e compreender como chegou a ser o que se é, como se constituiu subjetivamente, que experiências foram marcas e alavancas em seu percurso, faz da experiência um processo de formação e transformação.

Segundo Denzin (2006, p. 21), esse tipo de abordagem de pesquisa é propícia:

[...] por ser um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. Tem um foco multiparadidático [...] adota duas tensões ao mesmo tempo, por um lado é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é atraída a concepção da experiência humana e de sua análise mais restrita à definição positivista, pós-positivista, humanistas e naturalistas.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem ampla, por conta da sua capacidade de compreender por meio de análise, interpretação e descrição o que o pesquisador se propõe, partindo dos aspectos teóricos e práticos, fundamentados através da coleta e da análise de dados. Se designa qualitativa pois, a metodologia permite fazer uma análise detalhada de um fenômeno em um espaço determinado e possibilita compreender as diferentes visões e realidades dos professores.

Os autores Glaser e Strauss (1967) apontam que o pesquisador não se deve contentar apenas em descrever a questão em estudo, mas que se proponha por intermédio de outras fontes de conhecimentos e leituras, a teorizar, categorizar, desencadear e descobrir todo o processo que envolve o fenômeno em estudo e a relação subjetiva com os sujeitos da pesquisa.

No campo da subjetividade docente, objeto desse estudo, optou-se por uma metodologia interpretativa/reflexiva que visa entender os sujeitos entrevistados a partir de estratégias sugeridas pelos autores, no sentido de deixar emergir com espontaneidade as respostas dos professores e os possíveis caminhos de solução para a formação docente e suas implicações na sua trajetória profissional.

A partir do problema, objetivos e metodologia sugerida, buscou-se suporte nas teorias de autores como: Gonzalez Rey (2005), Marli André (2001), Thompson (1997); Glaser e Strauss (1967); Mynaio (1999); Moraes e Galiuzzi (2007); Weber (1999) que contribuíram no sentido de favorecer o estudo, propondo novos paradigmas a serem pensados e estudados.

Minayo (1999, p. 54) refere que:

Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica do objeto de estudo. O campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos.

A autora provoca a pensar a pesquisa com pessoas, como algo a ser conquistado onde cada pensamento, sentimento subjetivo e objetivo por meio das falas e dos gestos devem ser acolhidos, olhados e resignificados. A experiência de cada sujeito da pesquisa é uma história real de vida, de formação profissional e emocional que se revela diante do pesquisador e que precisa ser vista e analisada de forma a compreendermos os delineamentos e as entrelinhas que não se desvelam diante dos nossos olhos e nem se revelam nas palavras ditas.

Vale sinalizar que a formação é entendida nesse estudo não somente como uma atividade que é realizada em tempos e espaços determinados, mas uma ação vital de crescimento e construção de si próprio, em que o sujeito 'se protagoniza', ao compor-se sujeito consciente, quando realiza movimentos de interrelações, de trocas, de buscas e de autorreflexão.

Nesse sentido, esse estudo buscou contribuir para a real função social da educação, que é validar novas teorias fundamentadas em diversos expoentes teóricos. Permitiu aprofundar os temas e desafios que permeiam o campo da educação, além de estreitar as relações entre o pesquisador e o pesquisado, uma vez que ambos estarão imbricados em sua prática, envolvidos e contribuindo para a pesquisa.

A pesquisa configurou-se em descritiva de cunho qualitativo, coletando, analisando e interpretando as respostas dos questionários, através da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2006), tentando, desta forma, desvelar a trajetória docente, a práxis e as opções realizadas que envolvem estas práticas no espaço escolar.

A coleta de dados envolveu os professores do Colégio Marista Rosário nos níveis de ensino Fundamental e Médio. A proposta foi apresentada a direção e posteriormente aos docentes, que cederam sua disponibilidade para participarem da pesquisa.

Consideraram-se os dois níveis, pois se acredita que para cada segmento há uma realidade e um perfil profissional que se forma ao longo da trajetória profissional, assim, a amostra de dados será mais fidedigna no sentido de compreender como realmente o professor se torna professor, em diferentes contextos.

Os mesmos foram convidados a preencher o questionário intitulado: *Avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem/mal-estar docente*, desenvolvido e gentilmente cedido pelo professor Jesus (1996) e assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido das informações. A aplicação do instrumento aconteceu em reuniões pedagógicas formativas, onde foi apresentada aos docentes a proposta da pesquisa, os objetivos, o embasamento teórico mostrando a real importância da participação deles nesse estudo.

Coletar dados por meio de questionário na pesquisa qualitativa pressupõe um envolvimento do pesquisador, que requer cuidados, pois esse tipo de investigação supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Ele é importante não só pelo que o informante responde, mas pelo que suscita ao mesmo, pelas questões formuladas, enfim, o que revela ao pesquisador no momento da aplicação, deflagrando um clima motivacional significativo. (JESUS, 1996, p.188)

A parte quantitativa foi trabalhada com Estatística Descritiva e Inferencial. Já a parte qualitativa foi trabalhada via Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2006), em suas etapas de pré-análise; categorização dos dados obtidos; e análise, interpretação e inferência, com a complementaridade da entrevista semiestruturada.

Na realidade, a 'amostra' para a parte quanti-qualitativa do trabalho é por conveniência e por acessibilidade, o que não permite cálculo amostral. O processo de construção da informação tornou-se assim um dos momentos privilegiados e

complexos, visto que nessa perspectiva não se considerou os dados adquiridos empiricamente como verdades únicas.

4.2.1 Instrumentos

Utilizou-se como instrumento o questionário intitulado *Instrumento para a avaliação das variáveis que constituem indicadores de bem/mal-estar docente*, do professor Saul Neves de Jesus (1996), que se encontra no anexo 3 e 4, bem como a entrevista semiestruturada, devidamente elaborada pela pesquisadora, analisada e aprovada pelo orientador, que foram gravadas e transcritas como complemento do processo de investigação. A mesma encontra-se em anexo 5.

Os questionários foram aplicados em reuniões pedagógicas do colégio, nos diferentes segmentos de ensino, em diferentes dias, de acordo com o cronograma da instituição. Responderam os questionários todos os professores presentes na reunião nos dias determinados, assim, computou-se um total de 73 participantes, o que foi utilizado 100% para análise. Os demais professores que estavam ausentes, não participaram da pesquisa, uma vez que o objetivo foi desenvolver um trabalho formativo prévio a aplicação do questionário.

As entrevistas visaram complementar os dados coletados nos questionários. Assim, optou-se em convidar quatro professores que tenham participado do preenchimento do questionário, bem como apresentarem critérios importantes para análise de uma carreira docente onde a motivação e a escolha profissional tornaram-se evidentes na sua opção e sucesso docente.

Ancorados em Huberman (1992, p. 39) que descreve o “ciclo de vida dos professores” tomando como referência os anos de experiência, foi convidado 4 professores para a realização da entrevista. Um professor se encontra na 1ª fase chamada *entrada na carreira* que corresponde aos três primeiros anos e é marcado pela entrada e pelos contatos iniciais com a profissão. O segundo entrevistado foi escolhido por estar na fase de *diversificação e experimentação*, entre os 7 e 25 anos de exercício, marcada pela busca de atualização, melhores expectativas profissionais e na consolidação da prática pedagógica. Essa fase é fundamental para a construção da identidade profissional.

Outros dois professores estão na fase da *contração, descompromisso e desinvestimento*, que ocorre no final da carreira, a partir de 35 anos de exercício

profissional, quando o indivíduo inicia um processo de desaceleração e desengajamento do trabalho.

Foram realizadas em um local escolhido pelo entrevistado, conforme acessibilidade dos docentes. Foram gravadas e a sua duração dependeu do perfil do docente e sua singularidade, levando em torno de 1h a 1h30min de duração. As perguntas das entrevistas foram elaboradas pela pesquisadora, transcritas, analisadas e registradas no capítulo cinco dessa dissertação.

A aplicação dos questionários ocorreu na própria escola em dia e local planejado com a coordenação pedagógica. Foi claramente aberta, a possibilidade de recusa, caso o docente não se sentisse à vontade para responder às questões.

4.3 Cenários e interlocutores da pesquisa

O cenário da pesquisa retratada foi o Colégio Marista Rosário. Localizado no bairro Bom Fim, região central de Porto Alegre, com mais de 43 mil metros quadrados, o colégio conta com uma reconhecida trajetória na educação, construída desde 7 de fevereiro de 1904, data de sua fundação, e atualizada permanentemente. O colégio possui uma infraestrutura completa e adequada para cada nível de ensino. Atualmente, possui em torno de 2600 estudantes e conta com o trabalho de aproximadamente 300 educadores, entre professores e funcionários que atuam diariamente na missão de construir conhecimentos e formar para valores humanos, marcas do jeito Marista de educar para a vida.

O Colégio integra a Rede Marista de Educação e Solidariedade, hoje presente em mais de 79 países e com quase 200 anos de atuação mundial. A educação Marista está alicerçada na abordagem educativa de São Marcelino Champagnat, fundador do Instituto Marista, pautada pela formação integral, afetividade, cultura da solidariedade e da paz, na crença de que todo sujeito é protagonista dos saber.

Assim, toda escola Marista tem como missão formar cristãos humanos, éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade, por meio de processos educacionais fundamentados nos valores.

O Projeto Educativo Marista convoca seus sujeitos – irmãos, leigos e colaboradores a transformarem os apelos da educação contemporânea em processos de educação integral e para todos. Assim, a pedagogia marista integra a formação humana, afetiva, ética, social, política e cognitiva.

O jeito de educar fundamenta-se em uma formação integral. Investe na observação, na investigação, na reflexão, na abertura á realidade, no posicionamento crítico, na negociação, no protagonismo, em atitudes solidárias, no respeito e no cuidado com a natureza, na compreensão e na significação do mundo. (PROJETO EDUCATIVO)

Busca compreender os diferentes *espaçotempos* de educação como espaços de evangelização e produção de saber, onde vida e cognição são pautas de um mesmo currículo.

A metodologia implementada fomenta a expressão pessoal dos estudantes através de projetos de trabalho, os quais são um convite à ruptura com práticas escolares embasadas em uma concepção de conhecimento fragmentado. Resgata o sujeito que pensa e que sente através de um currículo integrado que se relaciona com a realidade do estudante.

O estudante, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é visto como agente de sua aprendizagem, construtor e protagonista do seu saber, pesquisador, perseverante, criativo, crítico, autônomo, empreendedor, solidário, ético, capaz de identificar e solucionar problemas e de trabalhar em equipe. Nesse sentido, a escola representa um espaço de excelência acadêmica, mas também de construção de projeto de vida. (COLÉGIO MARISTA ROSÁRIO).

E ainda,:

Principais eixos norteadores do trabalho para que a criança e o adolescente desenvolvam o conhecimento do mundo e a formação pessoal e social: múltiplas linguagens, religiosidade, expressão criadora, conhecimento científico, meio ambiente, relações sócio afetivas. (COLÉGIO MARISTA ROSÁRIO).

Como escola particular enfrenta desafios contemporâneos na busca da excelência acadêmica, inovação pedagógica e tecnológica, infraestrutura moderna e atraente, capacidade de interagir e construir significados na vida de seus sujeitos.

Assim, os profissionais que atuam na escola são convocados a serem agentes de transformação e buscarem sempre uma formação continuada eficaz que dê conta das demandas do contexto contemporâneo. São desafiados diariamente a procurarem ferramentas e métodos inovadores, ao mesmo tempo em que são estimulados a educarem com amor, gentileza e amabilidade, fazendo de fato da ação educativa um meio de educar evangelizando.

Segundo o Projeto Educativo (2010, p. 75) o professor Marista tem como ofício “ser autor e agente do currículo”, onde cria teias de significados, alargando sua visão de mundo e protagonizando na sua atuação. Seu ofício implica: educar a partir de valores maristas; transpor projetos institucionais para a sua prática docente;

ser sujeito do currículo da escola; planejar, pesquisar e produzir conhecimento; buscar um ensino de qualidade e transformador; desenvolver metodologias inovadoras, didáticas e tecnológicas; participar da gestão de processos pedagógicos; utilizar mídias e linguagens atuais e ser um líder no seu campo de atuação.

Deles se exige um domínio de conhecimentos que constitua uma sabedoria e uma prática reflexiva próprias do seu ministério pessoal, profissional e institucional. O ofício de educar requer dos educadores um testemunho de vida integrado em todas as dimensões humanas. (PROJETO EDUCATIVO, 2010. p. 72)

É nesse contexto que estão inseridos os sujeitos dessa pesquisa. São professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio que se dispuseram a participar da pesquisa. O projeto passou pela validação e aprovação da direção, portanto recebeu contribuição e importância pela gestão da escola que acredita que os estudos, pesquisas e novas perspectivas são fatores primordiais para pensar e projetar a educação contemporânea.

Dos 73 professores entrevistados, 27 são do Ensino Fundamental - anos iniciais (EFI), 28 são do Ensino Fundamental - anos finais (EFII) e 18 são do Ensino Médio (EM). Apesar de fazerem parte de uma mesma proposta pedagógica, se configuram em grupos bem distintos entre si, pois se adequam a faixa etária de estudantes que atuam, trabalham com propostas metodológicas diferenciadas e exercem concepções diferentes sobre a educação. Essas características fazem do cenário educativo da escola um lugar de criação, maturação e acima de tudo de muita reflexão de como adequar-se as novas demandas da educação contemporânea.

4.4 Procedimentos

A pesquisa científica deve valer-se de todos os meios para a obtenção de dados que permitam a construção de um novo conhecimento, porém deve manter a ética nesse processo e respeitar os sujeitos que optaram por colaborar com a investigação.

Lüdke e André (1986) enfatizam isso especialmente em pesquisas que fazem abordagens qualitativas, como é o caso deste estudo. As autoras ressaltam que para a realização da pesquisa, tem-se solicitado o consentimento aos sujeitos

participantes através de um termo com todos os detalhes do processo e assinado pela pesquisadora e a pessoa observada.

Lüdke e André (1986, p. 50) destacam que *“uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes é o uso de nomes fictícios no relato, além, evidentemente, do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los”* que é a estratégia que foi adotada nessa pesquisa.

Frente a estas observações, o questionário e a entrevista foram realizados com os professores selecionados e convidados, conforme os critérios estabelecidos, deixando livre a decisão de aceitar ou não, assim como, de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum ônus ou prejuízo. Também foi entregue a cada professor que aceitou participar da pesquisa um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) com todas as informações sobre o processo de coleta de dados e uso destas informações. Este termo terá duas vias, sendo que uma fica com a pesquisadora e a outra com o professor participante.

No Anexo 1, segue a carta de conhecimento da pesquisa por parte da Direção do Colégio Rosário em que foi realizado o presente estudo, a partir da apresentação da proposta de pesquisa, dos objetivos e dos procedimentos envolvidos.

Além disso, o Projeto foi encaminhado e aprovado pela Comissão Científica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, conforme carta no Apêndice 2.

5 SUJEITOS E TRAJETÓRIAS: ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS PESQUISADAS

Esse presente capítulo apresentará os resultados da pesquisa a partir do material coletado em campo, bem como a análise dos dados, com as possíveis interlocuções com a realidade pesquisada e o contexto contemporâneo da educação.

Como o presente estudo é uma pesquisa de caráter quanti-quali, apresentar-se-á os dados quantitativos através das análises das respostas ao questionário: *Instrumento para avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem/mal-estar docente* e as análises das respostas qualitativas da entrevista semiestruturada realizada com quatro professores do colégio pesquisado.

5.1 Retrato dos elementos constituintes da subjetividade: o questionário

A partir do contributo das variáveis de motivação, identificando nas questões do instrumento aplicado, pretendeu-se analisar os indicadores e os elementos que constituem a trajetória subjetiva do professor.

O questionário aplicado foi desenvolvido pelo professor Dr. Saul Neves de Jesus (1996; 1998) e foi cedido pelo mesmo para aprofundamento desse estudo. O autor desenvolveu e aplicou esse questionário em professores e futuros professores do ciclo final do ensino básico e secundário, em Portugal. Conta com 113 questões que são agrupadas em dezesseis variáveis, distinguindo entre variáveis cognitivo-motivacionais e variáveis de mal-estar docente.

Jesus (1996, p. 200) recomenda que:

[...] para tornar comparáveis com maior rigor os resultados obtidos na avaliação das diversas variáveis em estudo, é necessário especificar o conteúdo dos itens para situações ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, colocando-os no mesmo nível de especificidade.

Com base nas teorias da motivação cognitivista, o autor (JESUS, 1996, p. 89) esclarece que essa opção se dá por acreditar que “o sujeito é considerado como agente ativo e seletivo do próprio comportamento, capaz de se estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações”.

Ainda reflete (JESUS, 1996, p. 90) que,:

[...] para as concepções cognitivistas o sujeito é o próprio agente da sua aprendizagem e comportamento, visando alcançar metas que possibilitem a sua realização no mundo, devendo os agentes educativos reconhecer a sua autonomia e responsabilizá-lo pelo seu comportamento.

Para maior compreensão e aprofundamento do estudo, descrever-se-á cada uma das variáveis, identificando a importância da análise das mesmas na presente pesquisa.

Para responder a *avaliação do projeto profissional* do professor o sujeito deve escolher uma de entre três alternativas de resposta quanto aos seus objetivos profissionais, traduzindo uma maior ou menor orientação motivacional para a profissão docente (JESUS, 1991a). A alternativa de resposta escolhida funciona como indicador do desejo de desempenhar a profissão docente ou, ao contrário, de exercer outra atividade profissional, o que, no caso do professor, expressa o seu desejo de permanência ou, ao contrário, de abandono da profissão docente.

Foram ainda formuladas duas outras questões para avaliar o projeto profissional, uma de resposta fechada, onde o professor deveria escolher entre três alternativas de resposta, expressando o grau em que deseja exercer a profissão docente, e outra de resposta aberta, sendo solicitado para indicar qual a profissão que gostaria de exercer no momento presente e qual a que gostaria de exercer passados cinco anos, sendo maior a orientação para a profissão docente quando, em ambas as situações, são referidas a profissão de professor e menor quando não é referida esta profissão em relação a nenhum dos dois momentos temporais.

A *avaliação do empenho profissional* indica a frequência que o professor realiza determinado comportamento, atitude ou estratégia no seu trabalho, dentro e fora da sala de aula. Essa alternativa pode indicar a motivação do professor.

Segundo Esteve (1992), essas duas são as variáveis de critérios consideradas necessárias para indicar o professor mais ou menos motivado. O projeto profissional é o aspecto cognitivo da motivação e o empenho profissional retrata o aspecto comportamental da motivação.

A *avaliação do valor das metas profissionais* indica o grau de importância que cada objetivo tem para o professor no que se refere ao relacionamento com o estudante e o processo de aprendizagem.

A *avaliação da motivação intrínseca* mostra o grau em que o professor está motivado, satisfeito e realizado com sua tarefa de ensino.

Já a *avaliação da expectativa de eficácia* indica o quanto são eficazes (ou não) as estratégias adotadas pelo professor no processo de aprendizagem.

A *avaliação da expectativa de controle* sugere o quanto o professor é comprometido (ou não) com os resultados de aprendizagem dos estudantes através de influências internas e externas.

A variável que se poderia colocar com maior pertinência é a *atribuição causal*, pois se refere às causas que os sujeitos apresentam para explicar os resultados obtidos. No entanto, deve-se distinguir entre "atribuições retrospectivas" e "atribuições prospectivas", dizendo estas últimas respeito às causas que o sujeito espera que afetem os seus resultados futuros (TAPIA, 1992), o que traduz a situação em que se encontram os potenciais professores.

Avaliação das atribuições causais para os sucessos e fracassos, segundo a dimensão "locus" (interno e externo) denota motivos que esclarecem os resultados alcançados pelo professor. Já os sucessos e fracassos, segundo a dimensão estabilidade, são as causas que o professor apresenta para explicar os resultados positivos ou negativos que obteve no processo de ensino-aprendizagem, sendo tanto mais estáveis quanto permaneçam no decorrer do tempo e tanto mais instáveis quanto ocorram apenas num determinado momento (JESUS, 2000).

A *avaliação do sucesso profissional* indica o grau de sucesso que o professor diz que vem alcançado em sua vida profissional, mediante seus objetivos, suas metas, crenças e saberes.

A *avaliação da motivação inicial para a profissão docente* indica a resposta docente sobre a influência e a importância que fatores internos e externos tiveram ao escolher o curso e a profissão docente.

Essas variáveis até aqui descritas de forma breve, representam, segundo Jesus (1996), o grupo das variáveis cognitivo-motivacionais. Já as descritas abaixo, se enquadram na avaliação de indicadores de mal-estar docente.

A *avaliação do stress profissional* indica a intensidade e a frequência de estresse do professor diante de situações recorrentes e estressantes em sala de aula. Já a *avaliação da exaustão profissional* vai indicar a intensidade e a frequência de exaustão que o professor relata diante do trabalho que realiza.

A *avaliação das crenças irracionais* vai medir a frequência com que o professor diz que vive e pauta seu trabalho com essas crenças. Essas, na maioria

das vezes, estão atreladas a crenças irrealistas de perfeição, aprovação ou salvação no seu trabalho como professor.

A *avaliação das estratégias de "coping"* indica o quanto o professor diz que utiliza, em sua prática, estratégias para lidar com o mal-estar presente na sua profissão e na sua prática cotidiana.

O autor, em outro estudo, utilizando e analisando o mesmo instrumento (JESUS, 2012, p. 64) cria hipóteses de relações entre as variáveis, possibilitando um maior entendimento e cruzamento entre os dados e as questões realizadas. São elas:

- o empenho profissional é influenciado pelo valor das metas e pela expectativa do sucesso;
- o estresse profissional é influenciado pelo valor das metas e pela expectativa de sucesso;
- a exaustão emocional é influenciada pelo estresse profissional;
- o valor das metas é influenciado pela motivação intrínseca;
- a motivação intrínseca é influenciada pela orientação do projeto profissional e pela expectativa de eficácia;
- a expectativa de sucesso é influenciada pela expectativa de eficácia e pela expectativa de controle dos resultados;
- a expectativa de controle dos resultados é influenciada pela expectativa de eficácia, pelas atribuições externas para os fracassos, pelas atribuições instáveis para os fracassos, pelas atribuições internas para o sucesso e pelas atribuições estáveis para os sucessos; e
- a expectativa de eficácia é influenciada pelas atribuições externas para os fracassos, pelas atribuições instáveis para os fracassos, pelas atribuições internas para o sucesso e pelas atribuições estáveis para o sucesso.

Ainda esclarece Jesus (1996) que, se um professor, no início de sua carreira, se empenha em atividades profissionais (elevado empenho profissional) e considera muito importante a sua relação com os estudantes (elevado valor na dimensão locus), porém nas aulas esses apresentam um comportamento indisciplinado (fracasso na dimensão locus) e o professor atribui isso à sua falta de qualidade pessoal para administrar as questões de relacionamentos na sala de aula, ele tende a considerar que não será capaz de ter um bom relacionamento com seus estudantes (baixa expectativa de eficácia) e acredita que são fatores externos que

estão contribuindo para os resultados dos seus alunos (expectativa de controle). Nessa análise cognitivo-motivacional, as aulas podem constituir um fator de estresse (elevado estresse profissional) e o professor sentir-se sempre cansado no final de um dia de trabalho (elevada exaustão profissional).

Possivelmente, ao diminuir o estresse e a exaustão emocional, o professor poderá aumentar novamente o desejo de continuar trabalhando na profissão docente, logo aumentará sua própria motivação intrínseca. Nesse cenário, o valor das atividades profissionais (expectativa de eficácia) e o empenho profissional irão aumentando as probabilidades dele ser bem sucedido em suas atividades e conseqüentemente estar realizado e motivado na sua profissão.

Assim, a análise dos dados se dará na perspectiva motivacional dos professores, sob o olhar de integração das diversas variáveis identificadas na investigação, superando a dicotomia entre o profissional e o pessoal, a história de vida e a formação acadêmica e tantas outras que julgamos para analisar o sucesso ou fracasso do professor.

Os instrumentos foram aplicados em reuniões pedagógicas de formação continuada do colégio, realizando através do tema em estudo uma abordagem formativa. Foram considerados, para efeito de análise de resultados, os 73 preenchidos integralmente, isto é, 100% dos entregues no dia da reunião.

Os professores da amostra possuem idades compreendidas entre os 27 a 72 anos. O tempo de atuação na docência desses profissionais nesse colégio e em outras instituições corresponde entre 6 meses a 52 anos de atuação. Quanto ao gênero, dos professores pesquisados, 55 são do sexo feminino e 18 são do sexo masculino.

Cabe aqui registrar que, pelo fato da pesquisadora está inserida no contexto dos pesquisados e por se tratar de uma escola particular, pode-se trabalhar com a hipótese de que as respostas tendem a ter aspectos 'idealizados' da profissão do que da realidade em si vivida por esses professores.

O próprio autor, Jesus (1996, p. 206), esclarece essa situação em seus estudos:

A análise da correlação de cada item com a desejabilidade social justifica-se, tendo em conta que, segundo diversos autores, muitas vezes os sujeitos têm tendência para apresentar respostas que pressupõem ser mais adequadas socialmente e não aquelas que traduzem a sua situação pessoal. Nomeadamente, (...) os inquiridos podem apresentar uma maior frequência de respostas socialmente desejáveis do que de respostas

sinceras, como forma de aprovação e de "defesa" da sua imagem social. No que diz respeito aos professores, esta situação parece poder ocorrer ainda com maior frequência tendo em conta a sua tendência para a "idealização".

Abaixo os resultados encontrados nesse estudo, comparados em uma primeira análise com as médias de Jesus (1996), Mendes (2011) e Zacharias (2011). Na sequência, os resultados serão contrastados entre os níveis de ensino da escola pesquisada (EFI, EF II e EM) com as médias de Jesus (1996).

Tabela 2 – Resultados do questionário com as médias dos professores deste estudo e médias das variáveis de Jesus (1996), Mendes (2011) e Zacharias (2011):

VARIÁVEIS	Médias JESUS (1996)	Médias CARDOSO (2013)	Médias MENDES (2011)	Médias ZACHARIAS (2011)
Avaliação do projeto profissional	4,41	7,89	4,46	3,5
Avaliação do empenho profissional	62,87	71,50	61,5	63,04
Avaliação do valor das metas profissionais	30,61	32,86	30,66	30,86
Avaliação da motivação intrínseca	22,46	26,62	24,33	20,63
Avaliação da expectativa de eficácia	29,51	34,83	30,4	31,77
Avaliação da expectativa de controle	44,84	47,84	44,9	39,27
Avaliação das atribuições causais:				
Sucessos – dimensão locus	22,5	23,89	22,86	20,77
Fracassos – dimensão locus	16,3	11,59	12,93	8,77
Sucessos – dimensão estabilidade	16,3	19,14	16,86	14,13
Fracassos – dimensão estabilidade	11,4	8,93	9,16	6,45
Avaliação do stress profissional	317,59	309,59	384,53	376,27
Avaliação da exaustão profissional	428,78	271,27	607,33	591,31
Avaliação das crenças irracionais	39,09	39,57	38,7	42,13
Avaliação das estratégias de coping	23,56	26,4	24,33	24,63
Avaliação do sucesso profissional	26,94	32,32	28,5	28,18
Avaliação da motivação inicial para a profissão docente	26,75	32,16	25,4	27,09

Os resultados apontam para uma análise complexa e não linear diante de variáveis que retratam as opções e crenças que regem o trabalho e a vida desses professores. Partindo do pressuposto já abordado por Jesus (2000), a formação dos professores, ainda decorre segundo um modelo normativo que salienta as características do 'professor ideal', revelando nas respostas que retratam as crenças, princípios e motivação dos mesmos para o trabalho, quando deveria ser desenvolvida, segundo um modelo relacional, potencializando o autoconhecimento e as qualidades específicas de atuação docente.

Assim, constata-se: o desejo de exercer a profissão docente é tanto maior quanto maiores forem às expectativas de controle das situações ocorridas na sala de aula e quanto maior for à motivação intrínseca para dar aula; o empenho profissional é tanto maior quanto maior a valência das metas profissionais situadas no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem, a expectativa de alcançar essas metas, os sucessos forem atribuídos a fatores internos e os fracassos forem atribuídos a fatores externos e instáveis.

As médias desse estudo, na sua grande maioria foram superiores as médias dos professores de Portugal (JESUS, 1996) e das outras duas pesquisas realizadas em Porto Alegre (Mendes, 2011 e Zacharias, 2011) com a utilização do mesmo instrumento, exceto na avaliação do estresse e exaustão profissional.

Esses resultados retratam uma grande diferença da realidade de Portugal contrastados com a do Brasil, o que também se distinguem muito da realidade da escola particular de Porto Alegre, visto nesse estudo, para as escolas públicas de Porto Alegre (Mendes, 2011 e Zacharias, 2011).

Os quatro grupos de professores apresentam médias aproximadas na variável do valor das metas profissionais: 30,61 (Jesus); 32,86 (no estudo); 30,66 (Mendes) e 30,86 (Zacharias), indicando que atribuem importância as suas metas no que se refere ao processo de aprendizagem e relacionamento com o estudante, finalidade última de seu trabalho.

Relacionando esta variável com a expectativa de eficácia indica o quanto essa meta estabelecida se torna eficaz, ou não, nas estratégias adotadas por esses professores. Foi possível constatar que os estudos, possuem aproximações nas suas médias: 29,51 (Jesus); 34,83 (no estudo); 30,4 (Mendes) e 31,77 (Zacharias). Assim, o que podemos dizer é que os professores, na sua grande maioria,

estabelecem suas metas e procuram estratégias para alcançá-las, o que nem sempre é garantia de sucesso na aprendizagem de seus estudantes.

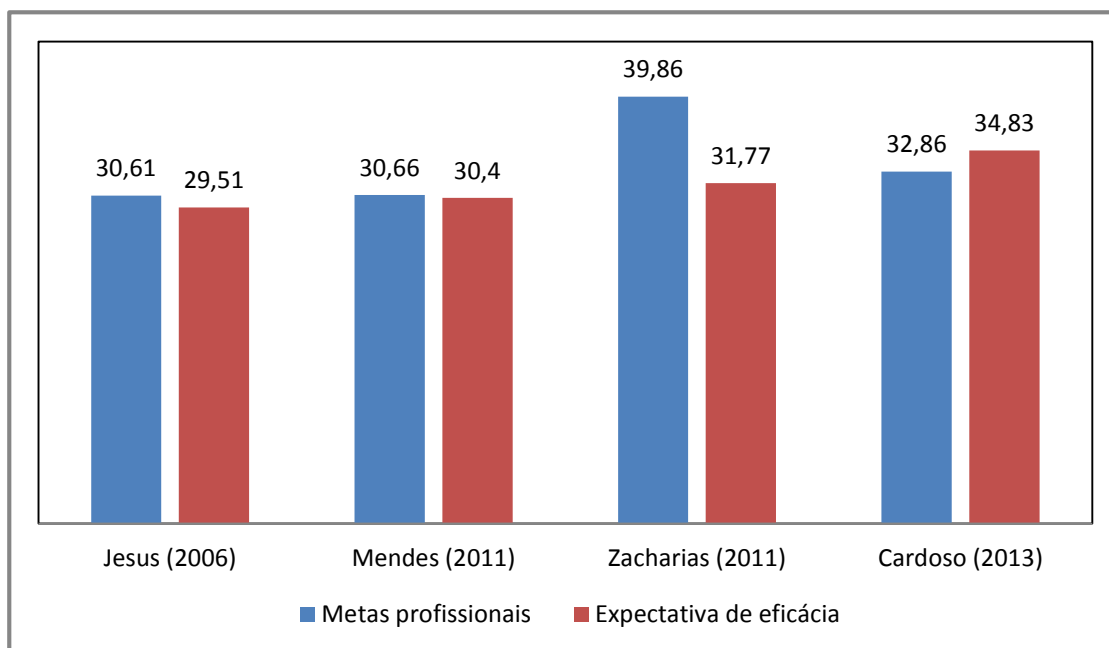


Gráfico 1 – Metas profissionais e Expectativa de eficácia

As aproximações que podemos fazer das variáveis acima com as estratégias de *coping*, indicam o quanto o professor faz uso das mesmas na sua prática para lidar com os desafios da profissão. As médias foram: 23,56 (Jesus); 26,4 (no estudo); 24,33 (Mendes) e 24,63 (Zacharias).

Ressalta-se, nas análises realizadas até o presente momento, uma especial atenção aos indicadores avaliados relacionados à natureza do trabalho com o professor, ou seja, os processos de ensino e de aprendizagem, e também ao ofício docente, pois buscam estabelecer metas e estratégias para executá-las. Há convergências nas médias desses indicadores, tanto em Portugal quanto no Brasil, incluindo o público e o privado.

Outra análise e comparação pertinente acontece entre as variáveis crenças irracionais: 39,09 (Jesus); 39,57 (no estudo); 38,7 (Mendes) e 42,13 (Zacharias) e sucessos – dimensão *locus*: 22,5 (Jesus); 23,89 (no estudo); 22,86 (Mendes) e 20,77 (Zacharias), ou seja, ao medir a frequência com que o professor pauta seu trabalho nas suas crenças irracionais, que muitas vezes são de uma profissão idealizada, ele confere aos seus motivos a decorrência dos resultados alcançados por ele. Assim, essas duas variáveis apresentam médias semelhantes, mesmo em diferentes contextos e oportunidades das realidades pesquisadas.

Destaque para as variáveis que indicam o mal-estar docente: stress e exaustão profissional, onde as médias das escolas públicas de Porto Alegre são muito superiores às médias de Portugal e da escola particular, retratando o quanto as condições para o exercício da docência podem ser balizadores para essas variáveis. Ficaram assim os resultados do estresse profissional: 317,59 (Jesus); 309,59 (no estudo); 384,53 (Mendes) e 376,27 (Zacharias), já da exaustão profissional, as diferenças são superiores de uma realidade para outra: 428,78 (Jesus); 271,27 (no estudo); 607,33 (Mendes) e 591,31 (Zacharias).

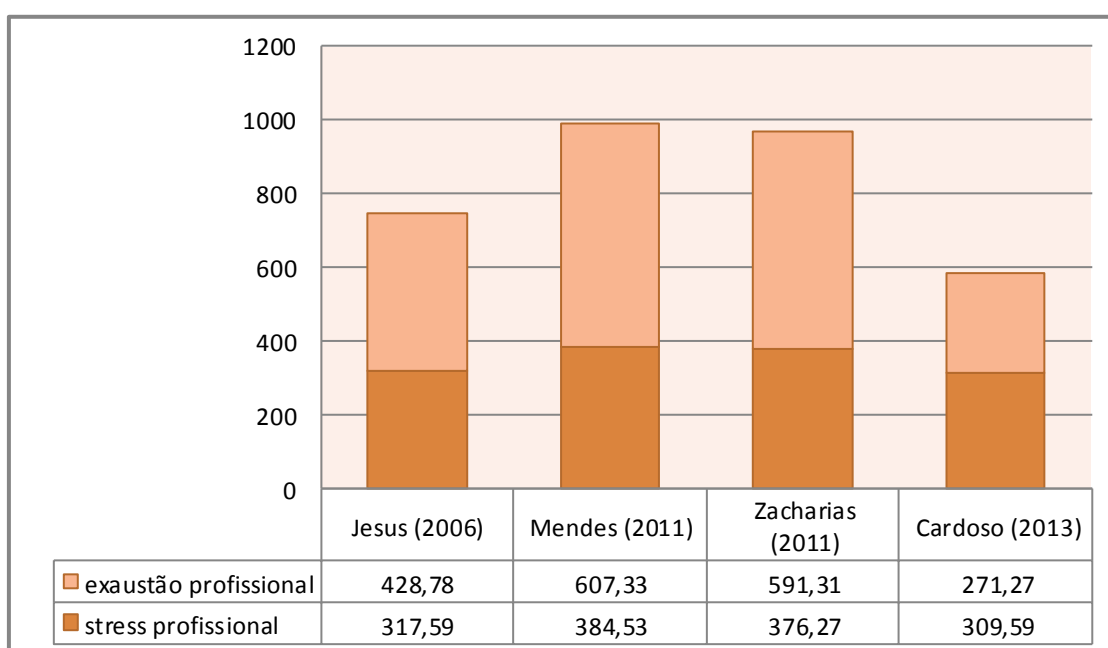


Gráfico 2 – Stress e Exaustão profissional

Esses resultados podem indicar que na base do stress e da exaustão emocional desses professores estão elevadas expectativas de controle dos resultados, demonstrando, possivelmente, que podem ter dificuldade de lidar com situações dessa natureza no contexto da sala de aula.

O valor nas atribuições para o fracasso, que também apresentou um índice baixo nas escolas públicas, parece contribuir para a exaustão emocional dos professores. Essa análise evidenciou-se quando os professores demonstraram índices baixos nessas duas variáveis: fracassos – dimensão *locus* com 16,3 (Jesus); 11,59 (no estudo); 12,93 (Mendes) e 8,77 (Zacharias) e fracassos – dimensão estabilidade com 11,4 (Jesus); 8,93 (no estudo); 9,16 (Mendes) e 6,45 (Zacharias).

De fato, a situação nas escolas públicas de Porto Alegre aponta para a necessidade de um programa de prevenção ao mal-estar docente, já citado anteriormente por Mendes (2011) e Zacharias (2011), em que seus achados verificaram o quanto esses profissionais precisam de acompanhamento e formação continuada integral em seus aspectos: físico, emocional, pedagógico e estrutural.

Já a realidade da escola particular pesquisada no estudo apontou índices baixos para essas duas variáveis, isso é possível identificar nos resultados, que contrastados com os dados de Jesus (1996) e com a realidade da escola pública permanecem inferiores. Pode-se prever que esses bons resultados retratam uma realidade de acompanhamento e de boas condições de trabalho para esses professores.

Evidenciou-se fatores de bem-estar docente e identificação com a profissão, com os professores desse estudo, identificada nas médias superiores das variáveis do **projeto profissional**, onde a média obtida foi 78,91% mais elevada que a média de Jesus (1996), **empenho profissional** foi 13,72% a mais que a média de Jesus (1996) e a **motivação intrínseca** foi de 18,52% mais elevada que a média de Jesus (1996), ou seja, esses professores se reconhecem nessa profissão, desejam permanecer nela e sentem-se motivados para tal atividade.

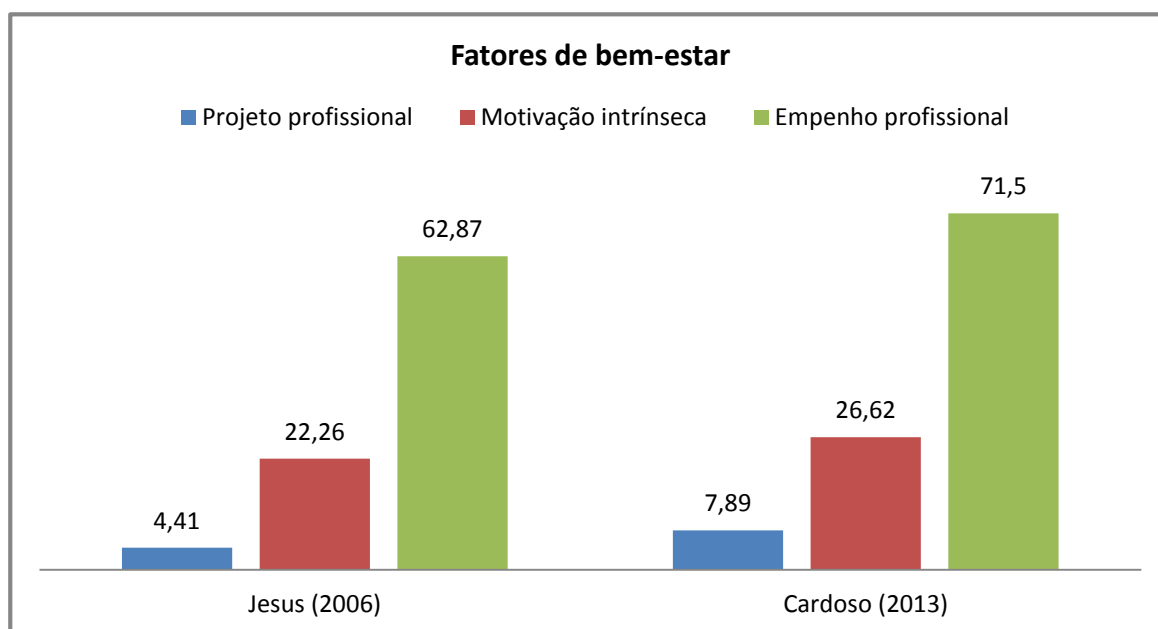


Gráfico 3 – Fatores de bem-estar

Esses fatores de bem-estar dão suporte para a saúde do corpo docente, apesar de que já sinalizam uma alerta para o fator de **stress profissional**, pois a

média obtida é apenas 0,02% mais elevada do que a média de Jesus (1996), porém não apresentam sintomas de **exaustão profissional**, onde obtiveram 36,73% a mais que a média de Jesus (1996) nessa variável.

Esse estudo também demonstrou que esses professores tem coerência entre as metas estabelecidas e as estratégias utilizadas para alcançá-las. O **valor das metas profissionais** foi 7,35% mais elevada que o estudo de Jesus (1996), a **expectativa da eficácia** que indica se essa meta estabelecida é eficaz ou não nas estratégias adotadas por eles, foi de 18,02% a mais e as **estratégias de coping**, que determina o quanto o professor utiliza essas estratégias para sanar suas dificuldades foi de 12,05% a mais com o estudo que estamos comparando. Esses indicadores são retrato de uma realidade promissora e potencializadora de um projeto educativo transformador.

Buscou-se complementar os dados da escola particular pesquisada para respaldar, analisar e justificar esses resultados. Os mesmos serão alicerçados em três documentos que a escola utiliza para avaliar a realidade educativa. São eles: Avaliação Institucional, SIMA - Sistema Marista de Avaliação² e o programa Incentivando e Valorizando o Educador. Esse último ganhou uma premiação na ABRH-RS como prêmio Top Ser Humano em 2013.

Na avaliação Institucional, realizada bianualmente, sendo que a última edição aconteceu em 2012 com os 119 professores da escola, os mesmos retrataram sua satisfação com o trabalho realizado, no qual 99% dos professores se dizem satisfeitos com a escola e 93% dos professores sentem-se ouvidos, benquistos e valorizados. Quanto ao relacionamento interpessoal, 99% dos professores estão satisfeitos com o relacionamento com colegas de trabalho. Além disso, 93% deles sentem que a escola favorece a amizade e o respeito.

Na dimensão da formação humana e cristã, foi avaliada que 93% dos professores estão satisfeitos com os momentos de formação organizados pela escola.

Na parte da autoavaliação, na pesquisa, 99% dos professores responderam que se sentem motivados no local de trabalho; 98% dos professores sentem-se satisfeitos com seu desempenho profissional; 79% afirmam que existe no colégio um procedimento formalizado para avaliação do desempenho na escola. Esses e outros

² Avaliação em larga escala realizada nos Colégios da Rede Marista, produzida pelo INADE.

dados são expressos na tabela abaixo e servem de elementos para análise nessa pesquisa.

Tabela 3 - Resultado Parcial da Avaliação Institucional (2012) da autoavaliação dos professores da Escola pesquisada.

AUTOAVALIAÇÃO	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	MÉDIA	TOTAL
Você se sente motivado para o trabalho?	80 67,23%	38 31,93%	1 0,84%	4,66	119
Você está satisfeito com seu relacionamento com os estudantes?	69 57,98%	48 40,34%	2 1,68%	4,56	119
Você está satisfeito com seu relacionamento com os colegas?	84 70,59%	33 27,73%	2 1,68%	4,69	119
Você está satisfeito com seu relacionamento com as coordenações?	81 68,07%	31 26,05%	7 5,88%	4,62	119
Você está satisfeito com seu desempenho profissional?	61 51,26%	56 47,06%	2 1,68%	4,50	119
Você se sente comprometido com a Proposta Marista de Educação e Evangelização?	106 89,83%	12 10,17%	0 0,00%	4,90	118

Quando são questionados sobre o ambiente educativo, encontram-se boas médias dos profissionais na escola em estudo, o que corrobora com os resultados acima citados.

Tabela 4 – Resultado parcial da Avaliação Institucional (2012) do ambiente educativo do Colégio Rosário.

AMBIENTE EDUCATIVO	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	MÉDIA	TOTAL
Você se sente satisfeito em trabalhar neste Colégio Marista?	79 66,39%	39 32,77%	1 0,84%	4,66	119
O ambiente do colégio favorece a amizade e o respeito entre todos?	62 52,10%	49 41,18%	8 6,72%	4,45	119
Você se sente ouvido, acolhido, benquisto e valorizado no ambiente escolar?	59 49,58%	51 42,86%	8 6,72%	4,41	119
Você se sente informado sobre os objetivos e as metas estabelecidas no Planejamento Estratégico do colégio?	74 63,25%	30 25,64%	11 9,40%	4,50	117
Você se sente comprometido com a Missão e a Visão do	102 86,44%	16 13,56%	0 0,00%	4,86	118

Colégio Marista?					
Você considera que o colégio possui políticas de incentivo à qualificação profissional?	68 59,65%	34 29,82%	8 7,02%	4,46	114
Existe na escola algum procedimento formalizado (entrevistas periódicas, fichas de avaliação) para avaliar o trabalho realizado por você no decorrer do ano?	64 55,17%	28 24,14%	17 14,66%	4,28	116
Os recursos humanos e materiais necessários para o desenvolvimento do seu trabalho são suficientes?	64 53,78%	39 32,77%	14 11,76%	4,39	119
Os eventos promovidos pelo colégio são significativos para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico Marista e do currículo?	66 56,41%	42 35,90%	7 5,98%	4,47	117

Ao retirar alguns fragmentos da parte qualitativa da Avaliação Institucional de 2012, que abaixo serão transcritos, constatou-se o comprometimento dos professores com a vida institucional e o grau de pertencimento dos mesmos com o projeto educativo da escola.

Assim, verifica-se que a elevada média do empenho profissional (71,50) e do projeto profissional (7,89) retrata o quanto esses professores acreditam na profissão e estão motivados para continuar exercendo seu ofício, nesse ambiente educativo.

Estou extremamente feliz com o trabalho e o envolvimento com o Colégio que vivo neste momento, muito satisfeita com o grupo da educação infantil, muito acolhedor e comprometido com a educação integral dos alunos. Estou aprendendo muito a cada novo dia. (*Professor A*)

Essa satisfação se retrata no apoio que sentem nos serviços da escola, bem como no programa de formação continuada que aborda os contextos educativos, com vistas a um ensino de qualidade.

Percebo um grande empenho de todas as coordenações em resolver tudo o quanto possa estar atrapalhando o processo de ensino. Percebo uma unidade entre coordenação e professores, que permite esta troca de ideias para a construção de algo maior, de um ensino de qualidade. No meu caso, sempre me senti amparada por todos, colegas, coordenação, e por isso consigo realizar meu trabalho de forma adequada! (*Professor B*)

Sentem-se partícipes do projeto pedagógico e assim, retratam os aspectos positivos da instituição e sugerem melhorias:

Aspectos positivos: Comunicações mais frequentes do que está acontecendo na escola nas salas dos professores; Mais unidade e clareza na fala das coordenações quanto a proposta marista (...); maior organização

das jornadas pedagógicas, temas apropriados, pessoas interessantes, falas adequadas, respondendo muitos questionamentos e dúvidas que temos. **Aspectos a melhorar:** Evitar interrupções da aula do professor para entregar comunicações; racionalizar os eventos do terceiro trimestre. O Conselho de Classe deveria contemplar a presença de TODOS os professores; formar uma equipe, para trabalhar disciplina. (*Professores C, D e F*)

Diante do exposto, percebe-se que o professor considera-se valorizado quando percebe que a instituição na qual trabalha é também seu local de aprendizagem e de formação profissional continuada, sentindo-se motivado quando o resultado de seu trabalho é reconhecido pela escola.

Se a valorização dos professores tem relação direta com o seu desempenho, cabe à liderança da escola estar atenta às necessidades de formação desses profissionais, continuando a oferta de condições de melhoria contínua de suas práticas. Logo, à equipe de liderança da escola cabe estar atenta ao potencial da equipe docente, descobrindo e valorizando os talentos para fazerem a diferença no contexto educativo.

Corroborar-se com essa ideia, o programa Incentivando e Valorizando o Educador da escola que vem desenvolvendo estratégias para um ambiente favorável, para o desenvolvimento de competências e aprimoramento do capital humano, implantando ações que garantam a excelência nos serviços educacionais.

Entre seus objetivos destacam-se: implantar ações de melhoria para o relacionamento interpessoal e integração da equipe; oportunizar momentos de cuidado com a saúde de modo preventivo; propiciar a eficácia e um ótimo clima organizacional; reconhecer a dedicação do colaborador por tempo de trabalho e oportunizar atividades que circundem corpo, mente, coração e espírito dos educadores.

Ao descrever e fidelizar suas ações, a escola busca garantir, manter e oportunizar periodicamente suas intenções de um professor motivado e cuidado.

Segundo o Boletim³ do SIMA, no indicador condições de ensino:

O indicador Condições de Ensino aponta e avalia as condições que podem favorecer o crescimento pessoal e profissional dos professores. Assim, foi observado o seguinte aspecto: o auxílio dado pela escola ao professor no que se refere à sua formação didática e à disponibilidade de recursos para suas aulas e para o acompanhamento dos alunos. (BOLETIM DO SIMA, p. 72)

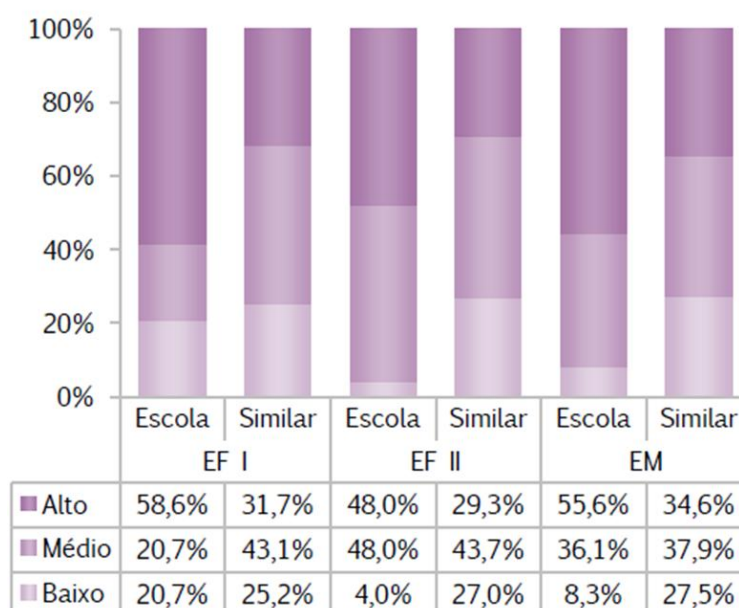


Gráfico 4 – Condições de Ensino da Escola – SIMA 2013

Assim, fica evidente que garantir as condições para que o professor realize o seu trabalho é um fator determinante para o sucesso do seu trabalho. Uma vez garantido é possível exigir do mesmo, postura e empenho de modo a qualificar a prática educativa. De fato, um ambiente educativo e sua eficácia será determinado por inúmeros fatores, que juntos agregam valor ao trabalho docente.

Outro elemento evidente no boletim do SIMA, que agrega valor ao tema em estudo, é quanto a valorização dos professores. Esse indicador foi avaliado e o mesmo sinaliza como a “escola pode reconhecer a importância dos docentes e do trabalho desenvolvido por eles para seu funcionamento” (BOLETIM DO SIMA, p. 74).

³ **Boletim do SIMA** – relatório gerado a partir das provas realizadas pelos estudantes e das aplicação

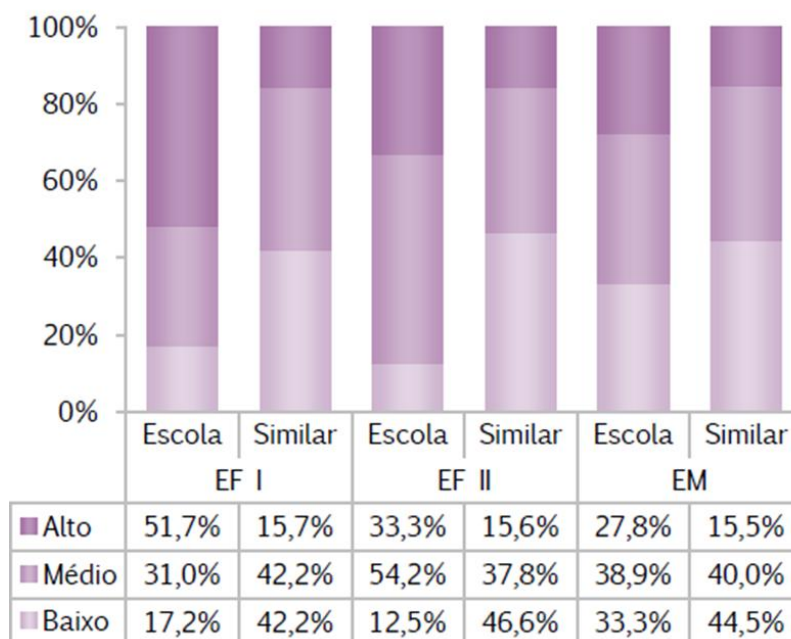


Gráfico 5 – Valorização dos professores pela Escola – SIMA 2013

De fato, esse indicador é de extrema relevância no contexto atual do trabalho educativo e cabe a escola estar atenta ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Sampaio e Stobäus (2010) em seus estudos também sugerem algumas medidas que podem ser implementadas nessa busca de ressignificação da docência levando em conta a saúde, a formação em serviço e continuada dos docentes. Criaram o 'Programa de Apoio ao Bem-estar Docente' desenvolvido em 19 sessões de reflexões e estratégias para superar o mal-estar no seu trabalho.

Jesus (2007) autor referendado nesse estudo propõe um curso de formação com 10 sessões para a prevenção do mal-estar. Constatou o efeito do método percebendo a diminuição significativa do stress profissional, das crenças irracionais e um aumento da motivação e da percepção subjetiva de bem-estar profissional.

Sampaio, Jesus, Stobäus e Mosquera (2008) destacam que para o bem-estar docente, faz-se necessário oportunizar ações eficazes de autoformação, formação reflexiva e trabalho em equipe, de modo que esses profissionais sintam-se preparados e motivados para solidificar práticas que atendam às demandas da profissão.

Nesse cenário, faz-se importante também destacar, analisar e detalhar os resultados organizados por níveis de ensino: Ensino Fundamental - anos iniciais (EFI), Ensino Fundamental - anos finais (EFII) e Ensino Médio (EM) desses professores da escola pesquisada, possibilitando um cruzamento de dados e possíveis identificações e especificidades entre os professores de níveis de ensino diferentes, contrastados com suas realidades de atuação, que se configuram em cenários educativos próprios, dentro de uma mesma escola, bem como com os resultados de Jesus (1996).

Ao mapear essas realidades dos níveis de ensino, a escola poderá continuar seu programa de formação contínua, atuando de forma preventiva e garantindo a eficácia necessária e desejada, uma vez, que ofertará assessoria a partir das necessidades, potencialidades e fragilidades de cada grupo.

Tabela 5 - Resultados das médias dos professores da Escola pesquisada por níveis de ensino e as médias de Jesus (1996).

VARIÁVEIS	Médias JESUS (1996)	Médias CARDOSO (2013) Geral	Médias CARDOSO (2013) EF I	Médias CARDOSO (2013) EF II	Médias CARDOSO (2013) EM
Avaliação do projeto profissional	4,41	7,89	7,89	7,61	8,17
Avaliação do empenho profissional	62,87	71,50	71,33	68,86	74,33
Avaliação do valor das metas profissionais	30,61	32,86	32,30	31,86	34,44
Avaliação da motivação intrínseca	22,46	26,62	25,85	26,14	27,89
Avaliação da expectativa de eficácia	29,51	34,83	33,67	34,54	36,28
Avaliação da expectativa de controle	44,84	47,84	48,11	45,32	50,11
Avaliação das atribuições causais:					
Sucessos – dimensão locus	22,5	23,89	18,96	25,00	27,72
Fracassos – dimensão locus	16,3	11,59	13,04	11,14	10,61
Sucessos – dimensão estabilidade	16,3	19,14	18,56	18,65	20,22
Fracassos – dimensão estabilidade	11,4	8,93	10,09	9,00	7,72
Avaliação do stress	317,59	309,59	275,58	290,21	363,00

profissional					
Avaliação da exaustão profissional	428,78	271,27	198,18	230,63	385,00
Avaliação das crenças irracionais	39,09	39,57	39,67	41,04	38,00
Avaliação das estratégias de coping	23,56	26,4	26,37	25,61	27,22
Avaliação do sucesso profissional	26,94	32,32	32,89	31,46	32,61
Avaliação da motivação inicial para a profissão docente	26,75	32,16	32,26	31,07	33,17

Verificou-se que, no grupo de professores do ensino médio (EM), as variáveis apresentaram uma análise pertinente para o estudo. O grupo demonstrou médias elevadas, na comparação com os professores dos outros níveis, nos seguintes indicadores: empenho profissional (74,33); valor das metas profissionais (34,44); motivação intrínseca (27,89) e na expectativa de eficácia (36,28), ou seja, em todos os indicadores que revelam motivação e uma alta expectativa em relação ao trabalho como docente.

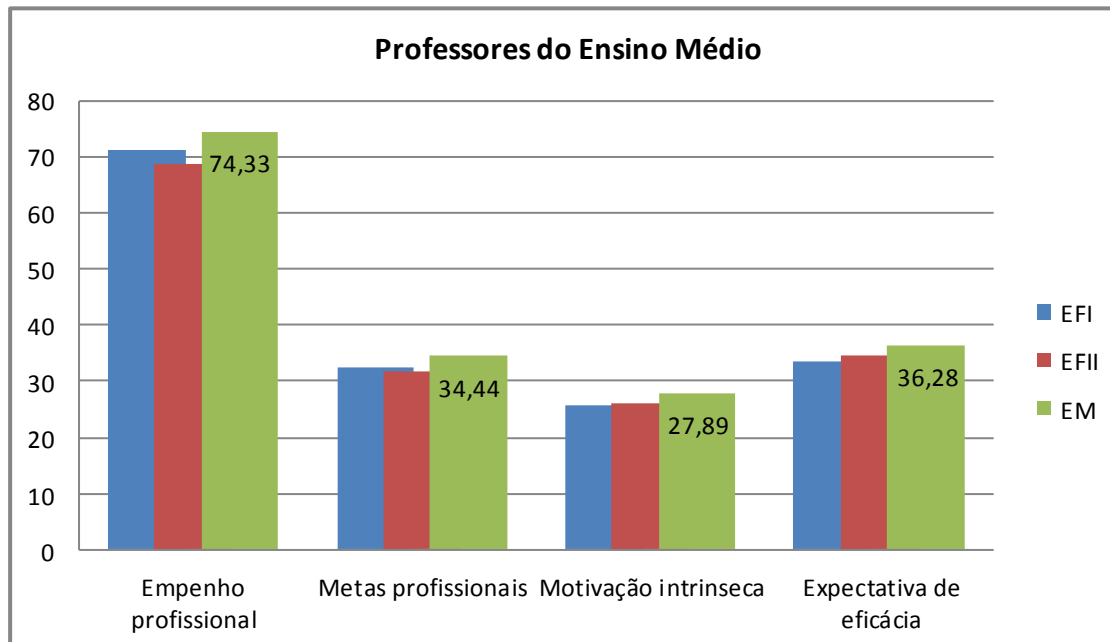


Gráfico 6 – Destaques das médias do EM

Continuando a análise das respostas desse grupo de professores, foram os profissionais que demonstraram também as médias mais elevadas nos indicadores de mal-estar docente: stress profissional (393); exaustão profissional (385) e um indicador baixo para as crenças irracionais (38). Assim, pode-se pensar que esses

professores estão vulneráveis no contexto da sala de aula, no qual a intensidade e frequência de situações recorrentes e estressantes no seu trabalho influenciam, em parte, em sua atuação, porém não os desmotivam e nem desqualificam sua docência.

Ao verificar nos indicadores das estratégias de *coping* (27,22) foi à média mais alta dos grupos, mostrando que, apesar das médias de mal-estar estarem elevadas, os mesmos buscam, em sua prática, estratégias para lidar com os desafios que lhe são atribuídos na profissão, denotando uma postura positiva e promissora para o trabalho docente e realização profissional.

Esses professores, lembrando o que sugere Jesus (1996a) em seus estudos, precisam de incentivo externo para solidificar boas práticas e aumentar seu sucesso profissional, pois esse indicador ficou na média (32,61), como em todos os demais professores. Como mantém elevada média nas metas profissionais, o que é fundamental para o empenho do professor, mas pode leva-lo a situações de mal-estar, caso não consiga atingi-las. (JESUS, 1996).

Em síntese, apresentam-se motivados, acreditam na sua profissão, reconhecem-se em situações de mal-estar que, em momentos, apresentam-se em desafios na sua prática, mas não indicam, através de suas respostas, sucesso na sua carreira docente. Aqui cabe uma alerta à gestão escolar, de modo a pensar processos formativos que garantam estratégias e espaços para trabalharem essas situações e aumentarem seu desempenho profissional.

Constatou-se, no grupo de professores do Ensino Fundamental - anos finais (EFII), um cenário diferente do grupo acima destacado. Esses apresentaram as médias mais baixas nas seguintes variáveis: projeto profissional (7,61); empenho profissional (68,86); metas profissionais (31,86); expectativa de controle (45,32); estratégias de *coping* (25,61) e motivação para a profissão docente (31,07). São médias superiores à do estudo de Jesus (1996), o que demonstra o bom desempenho profissional do grupo, porém, comparados aos demais professores da escola, apresentam certa preocupação e atenção.

A baixa média no projeto profissional (7,61) desse grupo leva-nos a pensar que, a longo prazo, tendem a realizar outra atividade profissional, não estando muito satisfeitos com sua profissão. Esse dado se confirma quando observamos o resultado da variável motivação inicial para a profissão docente, em que o grupo apresenta média mais baixa (31,07) que os outros níveis de ensino.

Importante destacar que não apresentam médias baixas no estresse profissional (290,21) e nem na exaustão (230,63), isso demonstra o equilíbrio e maturidade de lidarem com as situações estressantes no cotidiano. Ao mesmo tempo, quando foram submetidos às avaliações nas quais deveriam identificar as explicações causais para os fracassos obtidos no processo de ensino-aprendizagem, a média ficou baixa com (9,0).

Essa perspectiva se fundamenta na teoria da Atribuição de Causalidade aprofundada por Weiner (1985), no qual, para cada causa de sucesso ou fracasso, são identificadas as dimensões do locus (interno e externo) e da estabilidade temporal (estável ou instável), sendo os professores colocados em duas situações de resposta: "os meus sucessos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo, disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados..."; e "os meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo, indisciplina, desinteresse e insucesso escolar dos alunos) são causados...", conforme Jesus (1996, p. 203). Essas crenças pessoais sobre as causas do fracasso ou sucesso são importantes para a compreensão do comportamento de realização.

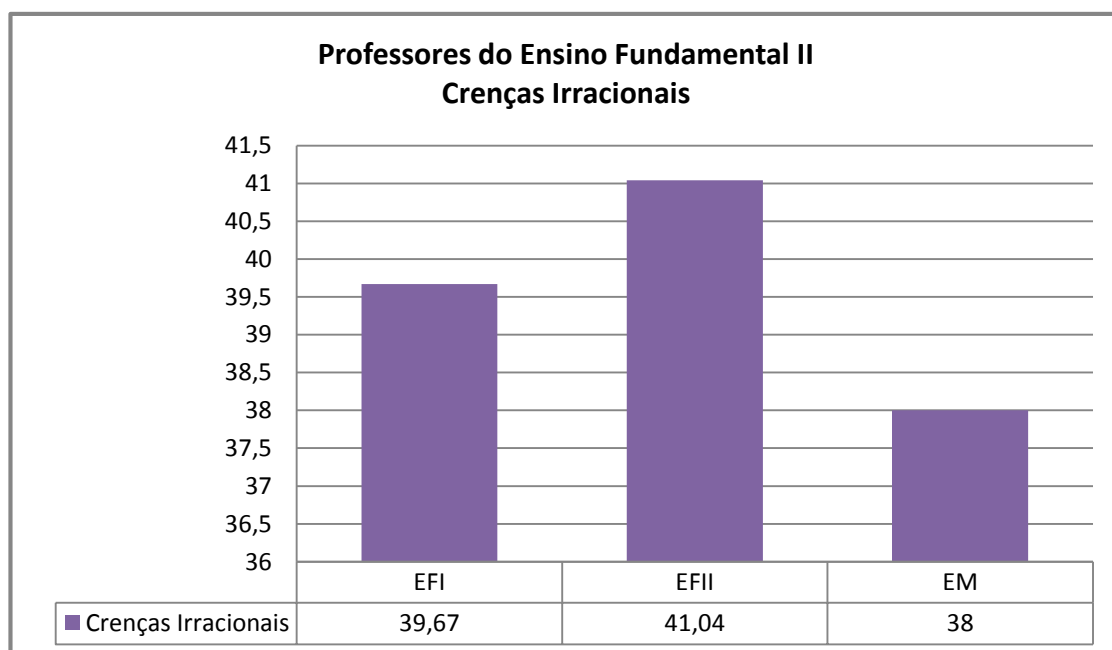


Gráfico 7 – Destaques das médias do EFII

Pode-se também identificar, no gráfico acima, a partir dos resultados desse grupo que o maior indicador foi das crenças irracionais (41,04), o que nos faz pensar que esses professores tem uma elevada expectativa e confiança em crenças irreais

de perfeição e aprovação do seu trabalho, que uma vez não atendidas geram certo desinteresse pela profissão, já sinalizado anteriormente.

Em suma, as interfaces das variáveis mostram que, uma vez identificado o baixo empenho profissional (7,61) que é influenciado pelo valor das metas (31,86) e expectativas de controle (45,32), que apresentam médias baixas, sugere-se um grupo pouco motivado, sem muitas expectativas de mudança e inovação no trabalho.

Os professores do Ensino Fundamental - anos iniciais responderam que não se encontram em situações de estresse profissional (275,58) e exaustão profissional (198,18), pois pontuaram a média mais baixa do grupo, mostrando bons indicadores de saúde e qualidade no trabalho. Esse diagnóstico possibilita um trabalho efetivo com o grupo, pois poderão corresponder com as expectativas, uma vez, motivados e desafiados.

A avaliação do sucesso profissional desses professores apresentou um elevado indicador (32,89), mostrando assim que o grupo se reconhece como profissionais de sucesso, com objetivos e metas sendo alcançados com o seu trabalho. Fazem uso elevado de estratégias de *coping* (26,37), permitindo que o trabalho seja planejado e repensado a cada ação. O uso dessas estratégias denota o quanto o grupo é potencializado para buscar recursos, sejam eles internos e externos, com vista à garantia de uma boa prática profissional.

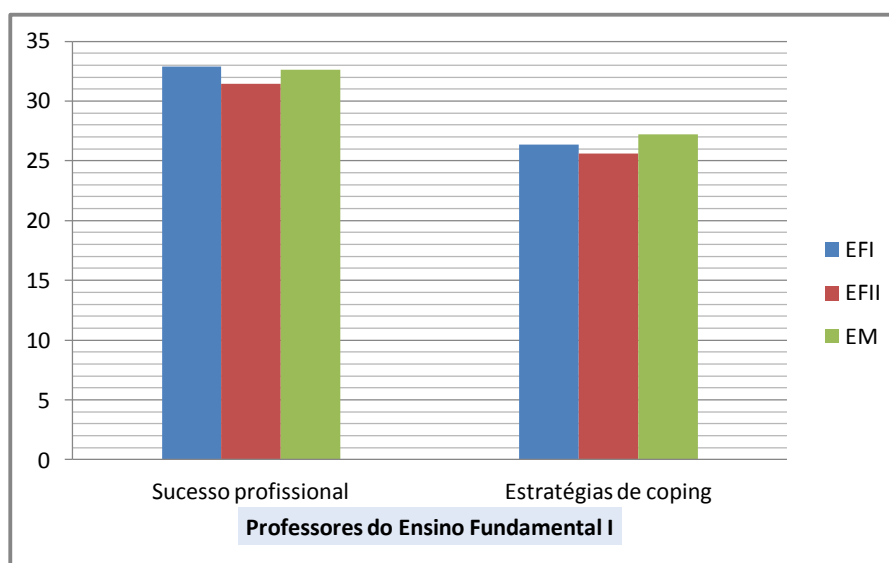


Gráfico 8 – Destaques das médias do EFI

Apresentaram médias inferiores na motivação intrínseca (25,85) e na expectativa da eficácia (33,67). A partir da teoria da Autoeficácia (BANDURA, 1997), podemos compreender melhor esses resultados, uma vez que possuem interfaces na sua análise.

Segundo Jesus (1996 p. 223),:

De acordo com a Teoria da Autoeficácia de Bandura (1977), as expectativas de eficácia podem estar na base das expectativas de resultado, onde o professor que se considera mais competente tende a projetar um maior controle sobre os resultados que podem ser alcançados no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as expectativas de eficácia estão na base da motivação intrínseca do professor, uma vez que esta motivação está directamente ligada à percepção de competência pessoal. A motivação intrínseca do professor tem também a sua raiz na autodeterminação ou orientação motivacional para a actividade docente, sendo a motivação intrínseca tanto maior, quanto maior o desejo pessoal de continuar na profissão docente.

Esse resultado pode sugerir que esses professores apresentam baixa motivação intrínseca, pois relatam que suas expectativas em relação às estratégias que adotam no seu trabalho não estão sendo eficazes, ou seja, as médias apontam que projetam grande expectativa no trabalho que no momento, não são correspondidas, causando baixa motivação.

Aqui poderíamos sugerir um trabalho de orientação de metodologias e estratégias pedagógicas, sejam elas metodológicas, avaliativas, disciplinares ou curriculares para que esses profissionais possam se sentir mais preparados e motivados para o trabalho.

5.2 Relatos da trajetória pessoal e profissional: a subjetividade compreendida nas entrevistas

Atribui-se grande relevância à experiência pessoal e profissional dos docentes numa tentativa de ultrapassar a visão equivocada de uma formação apenas na perspectiva técnica, mas sim, estruturada em três pilares: a pessoal, a profissional e a organizacional, no qual Nóvoa (2002, p. 56) chama de *“trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola.”*

A partir dos estudos de Huberman (1992), que descreve o “ciclo de vida dos professores”, tomando como referência os anos de experiência dos professores, os quatro professores convidados para a entrevista cumpriram o critério de estarem no

início ou término da carreira docente, bem como o de terem respondido o questionário, anteriormente aplicado.

Essa etapa investigativa buscou, nos relatos das trajetórias de vida, elementos constitutivos da subjetividade docente, que posteriormente serão descritos e analisados a partir da categoria de análise de conteúdo.

Para Bardin (1995; 2006) a Técnica de Análise de Conteúdo não reside somente na mera descrição dos conteúdos tratados, mas no que esses podem nos revelar e ensinar após serem analisados. Sua intenção é a inferência de conhecimentos relativos de que se está produzindo e/ou falando, assim, pretende atingir outros significados através dos significantes.

Segundo Franco (1993), a análise de conteúdo destaca a categorização como um trabalho de classificação de elementos constitutivos da mensagem proferida, que expressa um significado e um sentido no contexto em que está sendo emitida.

Tomando inicialmente as questões que nortearam a pesquisa e partindo da necessidade de ouvir as opções pessoais e profissionais que esses professores realizaram ao longo da sua trajetória docente, surgiu a necessidade de escutá-los e, a partir das suas trajetórias profissionais, realizar interfaces e reflexões sobre o tema.

“Sob o signo de um contrato de confiança”, destaca Ferrarotti (1990, p.12), dedicou-se tempo para a singularidade e subjetividade das narrativas, exigindo cuidado, respeito e reconhecimento por essas histórias de vidas dedicadas a educação.

Nóvoa (1995, p. 16) fala desse lugar de escuta e análise como forma de realçar a dinamicidade da maneira de se sentir e de se dizer professor, pois a “identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Desse modo, apoiados no objetivo da pesquisa de identificar elementos constituintes da subjetividade docente, na premissa de um processo autoformativo e na escuta atenta e detalhada das entrevistas emergiram as categorias de análise: **identidade profissional** abarcando realização, bem-estar docente e pertencimento a um grupo e **trabalho docente** que tratará das questões de saber ensinar, corpo de saberes e reconhecimento na profissão. As mesmas contemplam as dimensões identitárias do eu profissional e do eu pessoal.

Identidade pessoal: pensar a pessoa	Identidade profissional: pensar a profissão
Realização pessoal	Saber ensinar
Bem-estar docente	Corpos de saberes
Sentido de pertencimento	Pertencimento institucional
Ambiente de trabalho	Reconhecimento institucional
Identificação com a profissão	Prática educativa coerente
Resiliência	Espaços de atuação
Motivação	Pensar a prática
Escolha consciente	Recriar a prática

A descrição breve que segue retrata um pouco da história de vida de cada um dos entrevistados e de suas características. Realizou-se a entrevista semiestruturada com 17 questões abertas, sendo que a primeira era sobre questões introdutórias, um histórico profissional do entrevistado. Optou-se em designar cada professor com duas letras alfabéticas, de modo a preservar sua integridade e privacidade, uma designando a identidade profissional P de professor e a outra letra, escolhida aleatoriamente.

O professor B (PB) tem 6 meses de profissão docente, é graduado em História e tem Mestrado na mesma área. É professor de Geografia dos anos finais do EFII. É sua primeira experiência como docente. Encontra-se, segundo Hüberman (1992), na 1ª fase chamada *entrada na carreira* que corresponde aos três primeiros anos onde é marcado pela entrada e pelos contatos iniciais com a profissão.

A segunda entrevistada é a **professora E (PE) que tem 15 anos de atuação na docência**. Fazem 2 anos que atua na escola. Coursou Pedagogia e fez pós-graduação em Alfabetização e letramento. É professora dos anos iniciais do EFI. Foi escolhida por estar na fase de *diversificação e experimentação*, entre os 7 e 25 anos de exercício, marcada pela busca de atualização, melhores expectativas profissionais e na consolidação da prática pedagógica. Essa fase é fundamental para a construção da identidade profissional.

A professora L (PL) tem 46 anos de atuação na docência. Há 23 anos atua na escola. Coursou o curso de Letras na década de 60 na UFRGS. Leciona Língua Portuguesa para os estudantes de Ensino Médio. Começou a trabalhar no magistério antes mesmo de ingressar na universidade.

Já o **professor R (PR) tem 52 anos de docência**. Atua há 32 anos na escola. cursou a Faculdade de Ciências Naturais e tem pós-graduação em Administração Escolar. Foi diretor de escola Marista há alguns anos. Atua na disciplina de Ciências nos anos finais do EFII.

Ambos estão na fase da *contração, descompromisso e desinvestimento* (HUBERMAN, 1992), que ocorre no final da carreira, a partir de 35 anos de exercício profissional, quando o indivíduo inicia um processo de desaceleração do trabalho.

5.2.1 Identidade profissional: realização, bem-estar e pertencimento

A originalidade com que cada professor se diz e faz professor, apropriando-se de sua história de vida e de suas escolhas, sejam elas metodológicas, acadêmicas e formativas, diz muito desse sujeito. Na trajetória docente as opções realizadas são carregadas de sentido e de identificações de aprendizagens anteriores à vida docente.

Nesse processo de vir a ser, de construção de si, importa a compreensão e a internalização de como se forma por meio das experiências ao longo da vida. Assim, o cotidiano escolar é, sobretudo, um lugar de organização, experiência e transcendência do crescimento de cada sujeito que nele vive e atua.

Josso (2004, p. 58) diz que:

Encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais.

Evidenciou-se em todas as falas dos professores entrevistados essa dimensão da indissociação entre o eu pessoal e o eu profissional. Acreditam e regem seu trabalho com essa crença.

Diz a professora PE que:

[...] a pessoa que sou revela o meu profissional, meus valores, minhas habilidades refletem no meu trabalho. Não consigo ser diferente. Ser professora é muito mais do que só um trabalho, é entrega, é uma opção.

Nóvoa (2000, p. 16) corrobora com o conceito de que a identidade docente não é um dado adquirido, nem um produto, mas sim um lugar de opções, interfaces e construções, pois exige “tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”.

Confunde vida e profissão, é o que diz o relato da professora:

A minha vida é dar aula, essa é a minha vida! Como levantar e não dar aula? Isso já é o meu sangue, a minha rotina, a minha vida. Gosto muito do que faço. É uma profissão de persistência, precisa de muita força de vontade, pois é muito difícil. É uma constante busca de novas respostas e isso me fascina e me faz feliz. (PL)

Essa identidade assume um compromisso vital que vai além de somente um compromisso profissional. Sentem-se realizados, empolgados e por que não dizer que assumem um compromisso visceral com a educação, de modo que suas vidas, nas opções que fazem, tornam-se unidade, crescimento e transversalidade com as suas opções profissionais.

Evidencia-se em suas falas uma harmonia, deixando a impressão de que é muito natural essa eleição identitária com a profissão-professor, de modo que os anos passam, surgem novos saberes, as exigências do mundo contemporâneo acontecem velozmente, as atribuições aumentam mas a paixão pelo ensinar e aprender permanece sólida.

Para Habermas (1983, p. 21), identidade é o “resultado das realizações de identificação da própria pessoa”.

Stobäus e Mosquera (2012, p. 151) esclarecem que “é um processo, e não um produto [...] sendo responsável para o reconhecimento de nossa própria pessoa e da construção que estabelecemos de nos mesmos”.

Já para Sachs (2001a, apud FLORES, 2012, p. 95) “é um processo culturalmente inscrito e, por isso, aberto e mutável, que inclui determinados sentidos, valores, e imagens do que significa ser professor num dado contexto”.

Arroyo (2000, p. 124) também ajuda-nos a compreender essa dinâmica tão simples e tão complexa ao mesmo tempo.

Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. Falamos como incorporamos o ser professora, professor, como outra personalidade, como o outro de nós mesmos. Sabemos pouco sobre esses processos de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestre e professoras e professores.

Esse compromisso que incorpora a identidade da profissão reveste-se de um caráter comunitário, social e institucional.

A opção é evidenciada de inúmeras maneiras durante as entrevistas:

Ser reconhecido pela direção e coordenação é motivador para o meu trabalho. Tive o privilégio de ter sempre pessoas maravilhosas ao meu lado,

professores e pessoas amigas sempre *me inspiraram a ser melhor a cada dia.* (PR)

Ambiente de trabalho é tudo. O contato no colégio é muito carinhoso e muito próximo. Reconhecimento profissional é muito importante por parte dos alunos, da direção, da coordenação, dos colegas. Poder agregar valor na vida dos colegas é muito gratificante. (PB)

Preciso de um ambiente favorável para o meu trabalho, os alunos devem estar motivados para o trabalho que vou desenvolver, assim, é metade do caminho andado do teu trabalho. (PR)

Sentir-se reconhecido e respaldado pelo grupo e pela instituição no qual pertencem é referendado por esses professores. Torna-se elemento da subjetividade desses sujeitos, pois relatam que se constroem no coletivo, descrevendo como uma necessidade social e por que não dizer, ontológica: *preciso; ambiente de trabalho é tudo; reconhecimento é muito importante.* Ou seja, além de um esforço individual, que é inegável através de *dedicação, competência e muito estudo*, há uma ação educativa que se revela na comunidade, no corpo docente, na instituição e nas pessoas que constituem aquele grupo.

Esses registros legitimam essa intenção:

Eu tenho aprendido muito com os colegas, estar ao lado da M.I. que está há 30 anos na escola é um orgulho para mim, que estou começando agora. (PB)

Minha inspiração vem dos colegas do trabalho, estou sempre atento ao trabalho deles, como fazem, como trabalham. (PB)

O grupo de professores *unido é fundamental* para o trabalho efetivo. Há trocas e avanços, parte do sucesso é fruto da persistência, da vontade e da paciência de todos. *Dedicação, competência e muito estudo!* (PL) (grifo meu)

A Instituição escola, nessa perspectiva, assume um lugar importante, o lugar do encontro de profissionais da educação, o lugar-espaco para que os sonhos, metas e saberes sejam evidenciados por todos e por cada um.

Pertencer a essa Rede, nessa escola é uma alegria imensurável, um sonho que se concretizou inesperadamente e me causa muita surpresa e felicidade. Não tenho nem palavras para descrever essa experiência. (PB)

Estar nessa escola é um sonho de vida, foi uma conquista que eu realizei. Aqui vivo uma etapa em minha vida de muito crescimento profissional. (PE)

Stobäus, et al. (2009, p. 48) destacam a ideia:

Falamos aqui não de “o professor”, mas, de professores: pessoas que vão constituindo sua existência no mundo em seu processo de autossujeitização. [...] fica claro, portanto, que aqui falamos não de o professor idealizado; falamos de um ser humano que um dia decidiu ser

professor e que é assim conhecido e nomeado pelo seu fazer em sociedade, mas, que é fundamentalmente um ser humano.

Esse pertencimento que evidenciam também se manifestou de muitas formas, seja no relato de como se sentem na profissão, seja na narrativa das alegrias já vividas e experienciadas pelos professores ou nos momentos marcantes da sua trajetória docente. Quando são convidados a rememorar a sua trajetória, sentem-se cumpridores de um papel social importante e não descartável, pois traduzem a certeza de que estão empenhados a fazer o melhor pelos alunos e com eles, deixam-se emocionar, crescer, amadurecer e transformar.

Certa tarde, na turma 65 estava explicando o conteúdo do Egito Antigo e de repente vi que entre a turma estava circulando bilhetezinho, gerando risos, alvoroço e distração nos alunos. Parei a aula e comecei a discursar (xingar) dizendo que deveriam prestar atenção, que o conteúdo era importante e que todos mereciam um ambiente propício para aprender. Para minha surpresa, o bilhete que circulava era um bilhete para mim, um cartão postal da Esfinge, me agradecendo a oportunidade de estar ensinando Egito. Fui surpreendido muito, positivamente! (PB)

A alegria, a surpresa, a leveza, o cuidado e atenção ao inusitado fazem da profissão um lugar de realização.

No ano passado, eu tinha um aluno que tinha uma dificuldade enorme de adaptação, foi um ano bem difícil, desafiante, passei por vários momentos/fases para tentar me aproximar e trabalhar com ele. No final do ano, a família me procurou para dizer e agradecer o quanto tinha ficado feliz com o meu trabalho com o filho deles. A maneira, o choro e a emoção que a mãe expressou naquele momento me marcaram muito. Eu não sabia o quanto tinha sido importante na vida dessa criança. Eu ainda consigo ver a emoção da mãe e a felicidade ao me agradecer por tudo o que fiz pelo filho dela. (PE)

A disposição com que o professor consegue elaborar e responder a esses conflitos cotidianos, inerentes a escolha feita, e a forma como os resolve marcam sua autoestima, sua satisfação pessoal e a forma como segue o percurso profissional e como projeta essa nova etapa, conforme Marchesi (2008).

Quero continuar até eu ter condições de saúde, pois a sala de aula é o meu maior sonho realizado. Sinto-me realizado que nem penso em parar de dar aula! (PR)

Mesmo em final de carreira, há mais de 52 anos de atuação na docência, o professor expressa seu sonho, nessa profissão que tanto lhe realiza.

Para UNAMUNO (1917, p. 60, grifo do autor),:

Era tão homem e tão mestre, e tão pouco professor – aquele que professa algo – que seu pensamento estava em contínua e constante marcha, melhor ainda, conhecimento ... e não escrevia o já pensado, mas pensava escrevendo como pensava falando, pensava vivendo, porque *sua vida era pensar e sentir e fazer pensar e sentir*.

Diante disso, podemos entender, que a identidade docente, embora entrelaçada de buscas ora individuais ora coletivas, é feita de escolhas e de ações que inclui a esfera pessoal e profissional, porém não perde as suas características próprias: paixão, entrega, pertencimento e realização em ensinar.

5.2.2 Trabalho docente: saber ensinar, corpo de saberes, reconhecimento

O mandato do trabalho docente e sua atividade profissional estão ligados, segundo esses professores entrevistados, de uma tríade composta pelo reconhecimento na profissão, por um corpo de saberes construídos e adquiridos e um olhar atento para a finalidade última da profissão que o processo de aprendizagem dos alunos.

Minha meta é que os alunos me aceitassem e eu batalhei muito para que isso acontecesse. (PL)

Entre tantos outros critérios constitutivos da docência, identificou-se que esses três aspectos, acima mencionados, tornaram-se evidentes nos registros verbais dos professores. Nas quatro trajetórias de vida que aqui se relata, fica evidente que o trabalho do professor precisa ser reconhecido, pelos alunos, pela comunidade e pelos gestores. Precisa ser embasado em um *corpus* de conhecimento com múltiplos saberes, tanto acadêmicos, curriculares, mas também saberes experiências e por último, não como fim, mas como finalidade, precisa saber ensinar.

É nítida a emoção e a satisfação que decorre do relato do professor abaixo citado, quando seus alunos expressam sua sede de conhecimento. Muito mais, sua motivação aumenta e sua capacidade amplia com o desejo de ensinar a todos, mesmo os que têm dificuldade.

Minha maior alegria é ser recebido em cada aula pelos alunos com alegria e vontade de aprender. Eu sinto que eles gostam da minha aula, isso é uma fonte de motivação para mim. Mesmo os que têm dificuldade de aprendizagem, sentem-se contentes na sala de aula. O conteúdo do corpo humano me empolga. (PR)

Essa tríade retrata entrelaçamento desses percursos que são vividos pelos professores. É como que, quanto mais se sentir reconhecido pelos alunos, mas o professor se compromete com o seu ofício. Assim, nessa premissa, podemos pensar que é o próprio aluno que devolve a esse profissional o lugar que ele merece e que ele busca: o lugar no ofício de mestre.

Eu sou muito honesto com meus alunos, digo quando não sei e essa honestidade humaniza, porque não cria um ser distante que sabe tudo. É uma relação saudável. Eles estão construindo conhecimento, mas eu também estou construindo conhecimento. (PB)

Ainda nessa perspectiva,:

Quando o aluno reconhece o meu trabalho e encontra essa qualidade lá fora nos concursos e vestibulares é muito gratificante. Os recursos tecnológicos são acessórios, o que verdadeiramente importa é a pesquisa, a interação, a participação e envolvimento do aluno. (PL)

Esse reconhecimento, não acontece apenas momentaneamente, mas se prolonga nos anos e nas marcas que esses profissionais deixam na vida de seus alunos e vice-versa.

O reconhecimento dos alunos e dos ex-alunos é muito gratificante, isso me agrada, dinheiro nenhum paga essa emoção de reencontrar um ex-aluno e ele te dizer: você foi a minha professora. O amor se expressa de muitas formas: num bilhete, beijos, reencontros. (PL)

Eles guardam boas lembranças de mim, sinto uma alegria. Quando nos reencontramos é uma festa! (PR)

Esses professores são conscientes das exigências da educação contemporânea, por isso, fixam suas metas e seu trabalho na aprendizagem do aluno.

Reconhecem-se na mediação de processos de aprendizagem intencionados, onde contribuem efetivamente não só na formação do aluno, mas na sua própria formação, onde sujeitos reconstróem com o saber cultural herdado:

Meu maior sonho é que todos os alunos fossem nota 7,0, ou seja, todos pudessem ter sucesso nos estudos (PL)

Esteve (2004, p. 121) elucida essa opção e fala de sua própria experiência de docência:

Há tempos descobri que o objetivo último de um professor é ser mestre da humanidade. A única coisa que importa mesmo é ajudar nossos alunos a se

compreenderem a si mesmos e a localizar o sentido de sua vida e de sua profissão no contexto do mundo que os rodeia. Para isso, não há outro caminho senão resgatar, em cada uma de nossas aulas, o valor humano do conhecimento.

Nessa perspectiva do trabalho docente parte-se da ideia de que sua tarefa primordial está impregnada, na sua natureza, com a capacidade de lidar com o 'elemento humano', ou seja, centrado nos alunos, para os alunos, com os alunos. Nesse sentido, originar toda a ação e opção para esse fim engrandecerá essa profissão e ressignificará as relações sejam elas cognitivas, relacionais, pessoais, afetivas, sócias e culturais.

Reconhecem que o ofício docente lhes atribui uma tarefa complexa:

Eu não me ateno só no conteúdo, sempre me refiro ao cotidiano, uso a mídia, as notícias, uso exemplos de casa e envolvo a famílias para me ajudar no conteúdo, trazendo novidades da área da saúde. Isso é um diferencial do meu trabalho. (PR)

Sensibilidade para poder enxergar a todos os alunos, desde o mais quietinho até o mais extrovertido e poder ajudar da melhor forma a cada um. (PE)

Mostram-se conscientes dessa realidade:

A exigência da educação contemporânea me desafia, mobiliza, mas não me paralisa, me mobiliza para a mudança. Estudar deveria ser a primeira tarefa de um bom professor, ter humildade, pois lidamos com o elemento humano e não vamos conseguir resolver tudo e isso dá uma certa serenidade, aceitação e alegria para contagiar crianças e jovens. [...] A forma de pensar educação precisa ser o tempo todo trabalhada e debatida para que possamos mudar algumas coisas. As pessoas precisam se sentir pertencidas para mudarem. (PB)

E ainda acreditam que:

Um bom professor é aquele que gosta da profissão, precisa dominar o conteúdo, saber transmiti-lo, e os alunos precisam perceber que estou indo para a sala de aula satisfeito com o meu trabalho. (PR)

O bom professor é aquele que tem fundamento teórico e coerência entre o que diz e o que fala, em tudo! (PL)

Esteve (1999, p. 38) fala dessas novas funções, ou melhor, dessas eternas funções que são exigidas ao docente, ao "assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe domínio de uma série de habilidades que não podem ser reduzidas ao âmbito do conhecimento".

Outra constatação que merece destaque é a reconfiguração do ciclo da vida profissional (HUBERMAN, 1992) identificado a partir das entrevistas realizadas.

Huberman (1992) descreve algumas características a partir do tempo de experiência docente, falando do desenvolvimento da carreira profissional, numa perspectiva de evolução da profissão: a entrada na carreira (1 a 3 anos), a estabilização (4 a 6 anos), a experimentação ou diversificação (7 a 25 anos), a serenidade ou distanciamento (25 a 35 anos) e o descompromisso ou desinvestimento (35 a 40 anos). O próprio autor já descreve que não existe uma linearidade ou regra fixa entre as características de cada fase.

Destacou-se aproximação desse estudo com as fases de Huberman (1992) na fase da entrada na carreira e na experimentação, porém na fase do descompromisso que ocorre no final da carreira, a partir de 35 anos de exercício profissional, quando o indivíduo inicia um processo de desaceleração e desengajamento do trabalho, houve grande mudança de cenário.

Segundo o autor deveria, nessa fase (35 a 40 anos) deveria haver recuo e redução gradativa do investimento profissional para dedicar-se à vida pessoal. Há casos em que esse desinvestimento se dá no meio da carreira quando a pessoa, desiludida ou cansada com as pressões da vida profissional, deixa de investir na carreira, relato o autor.

Jesus (2004) ao abordar o assunto das fases da vida profissional docente também descreve que pode ocorrer **conservadorismo** e rigidez, associado a lamentações, especialmente dos alunos e a prática educativa, ou, ao contrário, **distanciamento afetivo** face aos alunos e às tarefas escolares, associado à serenidade e autoaceitação. O investimento profissional diminui, sobretudo porque os professores sentem que não têm que provar nada, nem aos outros, nem a si próprios.

Outro estudo foi realizado com base na teoria da motivação, (JESUS, 2004, apud Kaiser, 1982), considerando que o desenvolvimento profissional pode ir desde o sentido da motivação ou, ao contrário, do mal-estar, na medida em que sejam ou não contempladas suas necessidades de estima, reconhecimento, autoatualização.

Porém nas entrevistas os profissionais dessa fase, muito pelo contrário, mostram-se esperançosos, motivados, conscientes de seu papel e com muita vontade de continuar o trabalho na docência, mesmo com mais de 40 anos no magistério. Corrobora essa constatação, com a ideia de que, uma vez amparados por um bom ambiente de trabalho, com suporte para a sua formação integral, os

professores, mantêm-se íntegros e capazes, mesmo em fase de conclusão de carreira.

“Através da procura de uma nova epistemologia da formação”, destaca Nóvoa (1997, p. 59), buscamos caminhos mais consentâneos capazes de conduzir-nos a uma identidade docente desejada, sonhada e realizada para a educação e para a formação docente.

Como não emocionar-se com esse sujeito-professor que é criador da realidade-escola que habita?

A minha vida é dar aula, essa é a minha vida!

Como levantar e não dar aula? Isso já é o meu sangue, a minha rotina, a minha vida. Gosto muito do que faço.

*É uma constante busca de novas respostas e isso me fascina e me faz feliz.
(PL)*

Nóvoa (2002, p. 56) ajuda-nos a dar a um nome a tudo isso, chama de “trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola” eu chamaria de paixão, identidade, sentido. Tornar-se e ser professor é dar sentido às suas experiências de aprendizagem e simplesmente compartilhá-las, com recursos, plenos de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a trajetória da pesquisa buscou-se em seus objetivos identificar, através de relatos da trajetória profissional e pessoal dos professores, os elementos que constituem a subjetividade docente, perfazendo um paralelo de suas escolhas com a qualidade do trabalho que eles realizam na realidade em que se inserem.

O percurso foi de um caminho investigativo reflexivo, na busca da compreensão do que constitui o professor como sujeito de suas experiências e de suas trajetórias como docente.

A dimensão subjetiva da trajetória docente é um tema central para a Educação, quando se compreende que seus sujeitos e suas histórias de vida precisam ser externalizados, entendidos, envolvidos e respeitados na sua totalidade. Corpo, mente, contexto, opções, histórias e trajetórias fazem parte de um todo que se traduz em opções e intenções na prática educativa.

Percebeu-se que na docência há uma identificação com a dimensão profissional, em que docentes entregam-se em seus esforços pessoais e em seu trabalho, de modo que se constituem como sujeitos, sendo docentes.

Identificou-se, com clareza, o quanto a vida profissional do professor transparece enquanto a quem ele é, e vice versa, corroborando com os autores que sustentaram esse estudo. De fato, há um estreitamento entre as dimensões pessoal e profissional desses sujeitos de modo que se identificam com a sua atuação, fazendo da docência um caminho também de crescimento enquanto pessoa, assumindo na tarefa de ensinar muito mais do que transmissão de saber, mas um compromisso com discentes em desenvolvimento.

Na abordagem quantitativa da pesquisa, buscou-se identificar as variáveis de motivação e mal-estar docente, através de respostas ao questionário, e assim, foi possível evidenciar fatores de bem-estar docente e identificação com a profissão, enquanto docentes no colégio.

As médias superiores nas variáveis do projeto profissional, empenho profissional e a motivação intrínseca, em comparação com as médias dos outros estudos comentados nessa pesquisa, revelou que os professores do Colégio Rosário, na sua grande maioria, se reconhecem nessa profissão, desejam permanecer nela e sentem-se motivados para suas atividades. Esses indicadores

são retrato de uma realidade formativa e autoformativa que trabalha na perspectiva de uma formação integral.

O estudo também demonstrou que esses professores têm coerência entre as metas estabelecidas e as estratégias que utilizam para alcançá-las. O valor das metas profissionais foi mais elevada que os outros estudos. A expectativa da eficácia que indica se essa meta estabelecida é eficaz ou não nas estratégias adotadas por eles foi também elevada e as estratégias de *coping*, que determinam o quanto o professor utiliza essas estratégias para sanar suas dificuldades também obtiveram bons resultados.

Esses bons resultados descritos acima, das estratégias de *coping*, sugerem nessa análise que, de fato, o corpo docente do Colégio Rosário usa diferentes recursos, estratégias e diz que sabe, em situações complexas e desafiantes, utilizar ferramentas que amenizem e solucionem problemas do cotidiano escolar.

Esses fatores de bem-estar demonstram que esses professores possuem suporte para sua saúde profissional, pois os indicadores apresentaram boas médias, descrevendo o quanto, em seu ambiente institucional, encontram-se saudáveis e aptos para um desenvolvimento de práticas educativas eficazes e de excelência acadêmica.

Esse dado se confirma quando identificou-se médias baixas nas variáveis de stress profissional e exaustão profissional, mostrando que, apesar de ser uma profissão de muito desgaste físico, emocional e social, esses professores conseguem manter-se equilibrados para o desempenho da sua função.

Verificou-se que as correlações das atribuições para os sucessos, sejam eles na dimensão estabilidade ou na *locus*, ocorrem com as expectativas de controle dos resultados e com as expectativas de eficácia, nas quais todas as médias dessas quatro variáveis foram altas, ou seja, atribuem o sucesso de seu trabalho a sua eficácia e controle dos processos.

A variável idade e tempo de serviço tem uma influência significativa nesses resultados descritos acima, pois a média de idade do grupo de 50,57 e a média do tempo de serviço de 17,38 revelam que esses professores atribuem as causas para explicar os resultados positivos e negativos que obtêm no processo de aprendizagem, através do seu comprometimento com os resultados da aprendizagem de seus alunos e das estratégias que ele usa para desenvolver um

bom trabalho. Isso mostra a maturidade do grupo, pois confere ao seu trabalho o sucesso ou fracasso e não delega somente a fatores externos e causais.

Talvez esses resultados retratem que o grupo de professores, por terem grande tempo de serviço na docência, já desenvolveram competências para lidarem com o confronto em situações de insucesso profissional, não deixando que os mesmos interfiram de forma direta na sua motivação.

Na parte qualitativa, evidenciou-se elementos de um processo autoformativo quando surgiram as categorias de análise: identidade profissional abarcando realização, bem-estar docente e pertencimento a um grupo e trabalho docente que abordou as questões de saber ensinar, corpo de saberes e reconhecimento na profissão. As mesmas contemplam as dimensões identitárias do eu profissional e do eu pessoal.

Ao dedicar tempo para a singularidade e subjetividade das narrativas, exigiu cuidado, respeito e reconhecimento por essas histórias de vidas dedicadas à Educação, dando voz a dinamicidade da maneira de se sentir e de se dizer professor.

Identificou-se, através dos relatos das histórias de vida e de atuação docente os seguintes elementos constitutivos da subjetividade docente:

- sentir-se reconhecido pela instituição oportuniza o seu crescimento enquanto profissional da Educação, ajudando-o a construir o profissional que ele é e que deseja ser e que sentir-se pertencente a esse lugar cria identidade e alteridade a esse profissional;
- ser reconhecido na profissão pelo aluno e família é fator determinante para o professor sentir-se apto para o desempenho da sua função;
- sentir-se inserido, comprometido e respaldado por seu grupo de trabalho fortalece seu potencial pois se constrói no coletivo, descrevendo como uma necessidade social e por que não dizer, ontológica da docência;
- há uma indissociabilidade entre vida e profissão docente, de modo que essa identificação com a profissão, torna-se elemento de qualidade na sua prática;
- a opção pela docência como projeto profissional faz desse profissional um apaixonado pelo que faz, mesmo sendo um trabalho de muito desgaste relacional e muitas vezes, sem prestígio.

Face ao exposto, verificou-se que, de fato, a formação docente contribuirá ou, quem sabe, determinará a carreira docente quanto ao seu processo de pensar-se enquanto sujeito-professor e assim qualificar sua vida e profissão.

A própria formação docente deveria propor espaços e caminhos de reflexão e maturação para as questões relativas à identidade docente e implicações em sua prática.

Pensar a subjetividade docente é pensar um processo formativo e autoformativo que circunde corpo, mente, alma, coração, razão, ser e fazer!

Assim, pode-se sugerir que a continuidade no investimento da formação docente, que retrate a realidade e as necessidades desse grupo é o caminho para o sucesso da escola.

Continuar investindo em um programa de formação integral longitudinal manterá os bons indicadores já revelados pelo grupo e agregará outros fatores importantes para que esses profissionais possam realizar seu trabalho, sentindo-se completos, enquanto sujeitos.

O horizonte trilhado no tema em debate é um percurso longo, assim, as considerações que se apresentaram, além de serem provisórias, circunstanciadas e inconclusas, exigem continuidade, tamanho desafio e apropriação de uma investigação que trata de trajetórias de vida, identidades e singularidades em constante construção e reconstrução.

Assim, referendando o pressuposto que “toda formação é autoformação” (JOSSO, 2004), o desenvolvimento pessoal, entrelaçado com o profissional é a identidade docente, que se tece no compromisso com a profissão seja ela em que realidade estiver inserida ou o público a que for designado.

De fato, pensar sobre a constituição subjetiva do professor é poder prospectar caminhos para o desenvolvimento da autoconsciência, do (auto)cuidado, da busca de novas possibilidades de ensino e de uma formação continuada, sempre humana e pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Inês M. M. Z. P. de. **Re-significação do Papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de Professores de Ciências e Matemática**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da UnB, 2001.

ARAÚJO, Marlene de. O corpo na condição docente: exigências e atributos. UNILESTE – MG. In: 30ª ANPED, **Anais eletrônicos**, Caxambu-MG, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em: 20 de mar. de 2012.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, Marcos. **Humanizar o Infra-humano: a formação do ser humano integral – homo evolutivo, práxis e economia solidária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: UNIMPED, 1995.

_____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Editor, 2001.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo de Bardin**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

CASAGRANDE, Cledes A. Identidade e Biografia sob a ótica da ação comunicativa de Jürgen Habermas. In: ABRAHÃO, Maria H. M. B (Org.). **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

COLÉGIO MARISTA ROSÁRIO. **Proposta pedagógica**. Porto Alegre. Disponível em: <http://colegiomarista.org.br/rosario/sobre/proposta-pedagogica>. Acesso em: 18 nov. 2013.

CUNHA, Maria I. **A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura**. **Cadernos de Educação**, FAE/UFPEL, Pelotas, ano 15, n. 27, p. 29-60, jul./dez. 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTEVE, José. M. **El malestar docente**. Barcelona: Laia, 1987.

_____. **El malestar docente**. 3. ed. rev. e amp. Barcelona: Paidós, 1994.

_____. **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.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos / Ministério da Saúde, 1998.

_____. **Histories et histories de vie**: la methodo biographique dans les sciences sociales. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.

FLORES, Maria A. A. Formação de professores e a construção da identidade profissional. In: SIMÃO, Ana M. V. da V; FRISON, Lourdes, M. B; ABRAHÃO, Maria H. M. B. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Porto Alegre: EDICPUCRS, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. In: GALVANI, Pascal. **Educação e Transdisciplinaridade II – CETRANS**. São Paulo: TRIOM, 2002.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The Discovery of “grounded theory”**: strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GONZALEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional de professores**. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

JESUS, Saul N. de. **A motivação para a profissão docente**. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora, 1996.

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

_____. **Motivação e Formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores, 2002.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente**: uma lição de síntese. Lisboa, Portugal: Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico, 2002.

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

_____. Estudo do bem/mal estar segundo um modelo integrativo das teorias da motivação. In: SANTOS, Bettina (org). **Processos Motivacionais em contextos**

educativos: Teoria e prática. Porto Alegre: Pedagogo, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Marie-Christine. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer; Coord. Maria Helena M. B. Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação – Estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

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

MACEDO, Roberto S.. **Compreender/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Líber Livro, 2010.

MARTINAZZO, Celso J. **A utopia de Edgar Morin:** da complexidade à concidadania planetária. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1971, 1997, 1999, 2001.

MORAES, Maria C de. **Educar na Biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

_____. **Ecologia dos Saberes – complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

_____. **O Método 5**. A Humanidade da Humanidade: A Identidade Humana. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

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

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

MOSQUERA, Juan M. M.; STOBÄUS, Claus D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. Psicologia positiva e Calendário Emocional: a construção saudável de si. In: CUNHA, Jorge L. da (org). **Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto) biográficos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. Coleção Pesquisa (auto) biográfica: temas transversais.

MYNAIO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEVES, José L.. **Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades**. Cadernos de Pesquisas em Administração, São Paulo, V.1, Nº 3, 2º SEM./1996.

NICHES, Claudia C. **O mal-estar docente na perspectiva de professores de história**. UNISINOS. In: 34ª ANPEd, 2011, Natal-RN. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59. Acesso em: 20 de mar. de 2012.

NOVOA, Antonio. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. História de vida. In: DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Educação de Adultos**. Lisboa: DEB, 1997.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org) **História e História de Vida: Destacados Educadores Fazem a História da Educação Riograndense**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

PEREIRA, Marcos V. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) - Faculdade de Educação da PUCSP, São Paulo, 1996.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. GAUTHIER, Clermont et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Cidade editora, 1998.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAPIA, Jesus A. O. Evaluación de la motivación. In R. FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Ed), **Introducción a la Evaluación Psicológica**. Madrid: Editones Pirámide, 1992. p. 157-203.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

THOMPSON, Craig J. Interpreting consumers: a hermeneutical framework for deriving marketing insights from the texts of consumption stories. **JMR: Journal of Marketing Research**, Chicago, v. 34, p. 438-455, nov. 1997.

TORGA, Miguel. A Criação do Mundo. 2. ed. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1984.

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

UNAMUNO, Miguel. **Comentario**. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. 1917

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada SUBJETIVIDADE DOCENTE: UM PERCURSO DA IDENTIDADE E TRAJETÓRIA DO SER PROFESSOR tem por objetivo compreender como se constitui a subjetividade docente, a partir da sua identidade pessoal e profissional, mediante um estudo qualitativo do itinerário profissional dos professores de uma escola particular de Porto Alegre.

O estudo será desenvolvido através de sua participação através de um questionário e entrevistas semi-estruturadas e suas respostas serão analisadas pelos pesquisadores.

Shirley S. Cardoso e Claus Dieter Stobäus (PUCRS) professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (fone 3320.3635) 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, que serão utilizados apenas nesta pesquisa. O telefone do Comitê de Ética da PUCRS é 3320.3345.

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 Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pela pesquisadora.

Esta pesquisa trata-se de uma Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – e será desenvolvida pela mestrandia Shirley S. Cardoso, sob orientação do professor Claus D. Stobäus.

Assinatura do Professor Participante

Shirley S. Cardoso

Prof. Dr. Claus D. Stobäus

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013

APÊNDICE 2
CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA À COMISSÃO CIENTÍFICA

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.

À Comissão Científica – PUCRS
Prezados Senhores

Ao saudá-los, encaminhamos para apreciação o Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado, **SUBJETIVIDADE DOCENTE: UM PERCURSO DA IDENTIDADE E TRAJETÓRIA DO SER PROFESSOR** que tem por objetivo compreender como se constitui a subjetividade docente, a partir da sua identidade pessoal e profissional, mediante um estudo qualitativo do itinerário profissional dos professores de uma escola particular de Porto Alegre, sob a orientação do Prof^a Dr. Claus D. Stobäus.

Informamos que este estudo será realizado em uma escola da Rede Particular de Ensino de Porto Alegre/ RS, com o consentimento da Direção do Colégio. No aguardo do parecer do referido Projeto, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Shirley Sheila Cardoso
Mestranda em Educação - PUCRS

Prof. Dr. Claus D. Stobäus
Orientador - PUCRS

**APÊNDICE 3
RETORNO DA COMISSÃO CIENTÍFICA**

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

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº⁹⁴2013

Título do Projeto:

Subjetividade docente: um percurso da identidade e trajetória de ser docente.

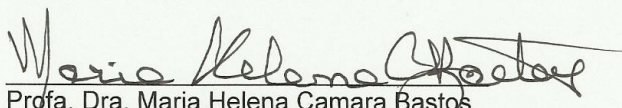
Mestranda: Shirley Sheila Cardoso
Orientador: Dr. Claus Dieter Stobaus

O projeto de pesquisa atende aos requisitos exigidos, apresentando definição do foco, justificativa, objetivos, referencial teórico-metodológico, cronograma. Estão especificados os instrumentos de coleta de informações: entrevistas semiestruturadas; questionário.

O projeto traz como apêndice: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Carta de apresentação da pesquisa; questionário; roteiro da entrevista.

Considerando que não há um perfil invasivo no procedimento com seres humanos, o encaminhamento para o CEP é facultativo, ficando essa deliberação a cargo dos pesquisadores, inclusive com vistas a publicações posteriores.

Porto Alegre, 13 de maio de 2013.


Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos
p/Comissão Científica da FACED

ANEXOS

ANEXO 1
CARTA DA DIREÇÃO DO COLÉGIO MARISTA ROSÁRIO

ANEXO 1

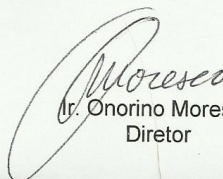
CARTA DA DIREÇÃO DO COLÉGIO MARISTA ROSÁRIO

Porto Alegre, 18 de janeiro de 2013.

À Comissão Científica – PUCRS
Prezados Senhores

Declaramos que temos conhecimento e consentimento do Projeto de Pesquisa intitulado: "Subjetividade docente: um percurso da identidade e trajetória do ser professor", proposto por Shirley S. Cardoso, sob a orientação do Profº *Dr. Claus D. Stobäus*, a ser desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da PUCRS. O referido Projeto será realizado no Colégio Marista Rosário, com uma representatividade de professores, o qual ocorrerá a partir da apresentação da carta da aprovação da Comissão Científica ou do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,


Ir. Onorino Moresco
Diretor

ANEXO 2

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Professor(a)

Muito obrigada por aceitar colaborar com a pesquisa da minha Dissertação de Mestrado em Educação pela PUCRS. O tema da pesquisa é “Subjetividade docente: um percurso da identidade e trajetória do ser professor”.

Com este questionário, desejo aprofundar o tema e conhecer a sua trajetória docente. Suas respostas irão colaborar com minha investigação e validar ou não alguns conceitos construídos no decorrer do meu estudo. Fique bem à vontade em responder as questões e lembro que não é necessário identificar-se.

A maior parte das questões são "fechadas", isto é, apenas requerem que coloque uma cruz (X) numa escala com vários graus de resposta possível. Antes de cada conjunto de questões é apresentado o significado dos algarismos que podem traduzir a sua resposta.

Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas, devendo ser sincero e espontâneo em todas elas. É importante que responda a todas as questões.

Obrigado pela sua participação!

Shirley S. Cardoso

ANEXO 3

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

QUESTIONÁRIO

Identificação

Idade: _____ Tempo de serviço: _____ Sexo: _____
 Situação profissional: _____
 Escola onde exerce: _____
 Componente curricular que atua : _____

- Assinale a questão que melhor expressa os seus objetivos profissionais:
Erro! Não é possível criar objetos a partir de códigos de campo de edição. se pudesse gostaria de exercer outra atividade profissional e não a de professor;
Erro! Não é possível criar objetos a partir de códigos de campo de edição. gostaria, agora, de exercer a atividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão;
Erro! Não é possível criar objetos a partir de códigos de campo de edição. quero ser professor durante todo o meu percurso profissional.
- Que profissão gostaria de exercer:
 - neste momento: _____
 - daqui a cinco anos: _____
- Indique o grau em que deseja continuar a exercer a profissão docente:
Erro! Não é possível criar objetos a partir de códigos de campo de edição. pouco ;
Erro! Não é possível criar objetos a partir de códigos de campo de edição. moderadamente ; **Erro! Não é possível criar objetos a partir de códigos de campo de edição.** muito.

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

- Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem.
 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
- Dinamizo e/ou participo em atividades extracurriculares
 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
- Todos os anos aperfeiçooou pessoalmente os conteúdos programáticos
 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
- Elogio os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas
 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
- Na preparação das aulas pesquiso diversos materiais sobre o tema em pauta
 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
- Estou disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula
 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
- Quando solicitado, mostro-me disponível para colaborar com os alunos em iniciativas que estes pretendem levar a cabo.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

11. Diversifico as estratégias de ensino (trabalhos de grupo, debates, etc.).

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

12. Nas aulas abordo outros temas, direta ou indiretamente relacionados com os conteúdos programáticos.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

13. Oriento os alunos para as atividades de estudo que serão desenvolvidas fora da sala de aula.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

14. Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou ensinando.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

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

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

15. Ter um bom relacionamento com os alunos . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

16. Que os alunos aprendam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

17. Ajudar os alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

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

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

20. Levar os alunos a gostar da matéria. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

21. Que os alunos se sintam realizados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

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

22. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

23. Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

24. Dar aula aumenta o meu sentimentos de auto-estima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

25. Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

26. Quando um aluno obtém melhores resultados que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

27. Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

28. Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

29. Se um aluno domina rapidamente um novo conceito na minha disciplina, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

30. Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
31. Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade.
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
32. Para ter sucesso nas aulas preciso me empenhar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
33. De um modo geral penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
34. Por mais que me esforce o meu valor como professor passa muitas vezes despercebido para os alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
35. Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem.
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
36. É difícil saber se os alunos realmente gostam ou não de mim como professor.
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
37. Se me esforçar o bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
38. Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
39. Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor, gostam mesmo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

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

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

40. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
41. Pelas minhas atitudes em certos momentos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
42. Pela minha competência profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
43. Pelo meu empenho em algumas situações. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
44. Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

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

45. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
46. Pelas minhas atitudes em certos momentos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
47. Pela minha falta de competência profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
48. Pelo meu não empenho em algumas situações. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
49. Pelo não reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Indique o grau em que considera como fator de mal-estar ocupacional (isto é, insatisfação, esgotamento, ansiedade ou stress profissional) cada uma das situações abaixo referidas, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nada stressante; 2. Pouco stressante; 3. Moderadamente stressante; 4. Muito stressante; 5. Extremamente stressante**

50. Tentar motivar alunos que não querem aprender. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
51. Ter alunos que falam constantemente durante a aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
52. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos meus alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
53. Sentir que alguns alunos mais indisciplinados tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
54. Sentir que não tenho um controle adequado dos meus alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

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

55. Tentar motivar alunos que não querem aprender. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
56. Ter alunos que falam constantemente durante a aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
57. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos meus alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
58. Sentir que alguns alunos mais indisciplinados tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
59. Sentir que não tenho um controle adequado dos meus alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
60. Sinto-me emocionalmente esgotado por causa do meu trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
61. Sinto-me esgotado no fim de um dia de trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
62. Sinto-me fatigado quando acordo de manhã e tenho que aguentar outro dia de trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
63. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
64. Sinto um mal-estar por causa do meu trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
65. Sinto que estou trabalhando demasiadamente na minha profissão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
66. Trabalhar diretamente com pessoas causa-me muito stress. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
67. Sinto que estou no fim dos meus recursos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
68. Sinto-me emocionalmente esgotado por causa do meu trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
69. Sinto-me esgotado no fim de um dia de trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

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

70. Sinto-me fatigado quando acordo de manhã e tenho que aguentar outro dia de trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
71. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

72. Sinto um mal-estar por causa do meu trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

73. Sinto que estou trabalhando demasiadamente na minha profissão.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

74. Trabalhar diretamente com pessoas causa-me muito stress. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

75. Sinto que estou no fim dos meus recursos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

76. Eu luto muito para ser um(a) professor(a) perfeito(a). | 1 | 2 | 3 | 4 |

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

77. Eu evito tomar decisões na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |

78. Como professor devo ter o poder de fazer da minha turma aquilo que quero

| 1 | 2 | 3 | 4 |

79. Para mim, é da máxima importância que os alunos me aprovem. | 1 | 2 | 3 | 4 |

80. É mais fácil evitar problemas ou dificuldades que podem ocorrer no dia a dia do que confrontar-me com elas. | 1 | 2 | 3 | 4 |

81. Sinto-me muitas vezes incapaz de resolver por mim próprio os problemas e dificuldades da escola. | 1 | 2 | 3 | 4 |

82. É quase impossível que os professores modifiquem a forma como lidam com os problemas na sala de aula. | 1 | 2 | 3 | 4 |

83. Quando alguma coisa na escola me perturba tenho pouca capacidade para controlar os meus sentimentos. | 1 | 2 | 3 | 4 |

84. Preocupo-me muito com o nível de aprovação social que tenho das outras pessoas. | 1 | 2 | 3 | 4 |

85. Fico muito incomodado(a) quando os outros professores não se comportam como profissionais. | 1 | 2 | 3 | 4 |

86. Os alunos não devem ser frustrados. | 1 | 2 | 3 | 4 |

87. Na escola geralmente "consulto" outra pessoa antes de tomar uma decisão final acerca do modo de lidar com um problema. | 1 | 2 | 3 | 4 |

88. Parece que me preocupo demasiado com as dificuldades que os alunos têm

| 1 | 2 | 3 | 4 |

89. Fico extremamente incomodado(a) com os pais que deviam assumir maior responsabilidade pela educação dos seus filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 |

90. Preocupo-me demasiado com o nível de sucesso que terei futuramente. | 1 | 2 | 3 | 4 |

91. Quando tenho um conflito com um aluno tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que ele se resolva. | 1 | 2 | 3 | 4 |

92. Para mim, é da máxima importância ter o controlo contínuo dos meus alunos.

| 1 | 2 | 3 | 4 |

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

93. Tentar ser muito organizado para poder gerir as situações. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
94. Falar com outras pessoas envolvidas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
95. Colocar atenção redobrada no planeamento e no horário, para não cometer erros.
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
96. Tentar pensar em mim como um vencedor, como alguém que chega sempre de cabeça erguida. |
1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
97. Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
98. Dizer a mim próprio que posso provavelmente trabalhar as coisas à minha maneira.
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
99. Fazer relaxamento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

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

100. Ter um bom relacionamento com os alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
101. Levar os alunos a aprender | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
102. Ajudar os alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
103. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
104. Contribuir para a formação plena dos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
105. Levar os alunos a gostar da matéria | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
106. Controlar o comportamento dos alunos na sala de aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

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

107. Querer ser professor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
108. Querer preparar-me para ser professor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

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

109. Sentir-me vocacionado para ser professor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
110. A falta de outras alternativas profissionais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
111. Gostar de ensinar os conhecimentos que possui | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
112. Gostar de me relacionar com jovens | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
113. Contribuir para o desenvolvimento dos jovens | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO 4

REGRAS PARA COTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS RESPOSTAS AO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS

- **Avaliação do projeto profissional:** devem ser somados os resultados obtidos nos itens 1, 2 e 3 e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 4,413 (Jesus, 1996a) (a resposta a cada um dos itens é cotada de 0 a 2, consoante traduza uma menor ou uma maior orientação do projeto profissional para a profissão docente; no item 2 a resposta é cotada com 0 se o professor não deseja exercer a profissão docente em nenhuma das situações temporais e é cotada com 2 se o professor desejar exercer esta profissão em ambas as situações);
- **Avaliação do empenho profissional:** devem ser somados os resultados obtidos nos itens 4 a 14 e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 62,874 (Jesus, 1996a);
- **Avaliação do valor das metas profissionais:** devem ser somados os resultados obtidos nos itens 15 a 21 e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 30,615 (Jesus, 1996a);
- **Avaliação da motivação intrínseca:** devem ser somados os resultados obtidos nos itens 22 a 25 e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 22,462 (Jesus, 1996a);
- **Avaliação da expectativa de eficácia:** devem ser somados os resultados obtidos nos itens 26 a 31 e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 29,517 (Jesus, 1996a);
- **Avaliação da expectativa de controle:** devem ser somados os resultados obtidos nos itens 32 a 39 e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 44,846 (Jesus, 1996a) (os resultados devem ser somados no sentido da internalidade, pelo que, nos itens 33, 34, 36 e 39, as respostas 1, 2, 3, 5, 6 e 7 devem ser somadas com a cotação, respectivamente, 7, 6, 5, 3, 2 e 1);
- **Avaliação das atribuições causais:**
 - para os sucessos, segundo a dimensão "locus": devem ser somados os resultados obtidos nos itens 40 a 43 e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 22,5 (Jesus, 1996a);

- para os fracassos, segundo a dimensão "locus": devem ser somados os resultados obtidos nos itens 45 a 48 e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 16,3 (Jesus, 1996a);
- para os sucessos, segundo a dimensão estabilidade: devem ser somados os resultados obtidos nos itens 40, 42 e 44 e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 16,3 (Jesus, 1996a);
- para os fracassos, segundo a dimensão estabilidade: devem ser somados os resultados obtidos nos itens 45, 47 e 49 e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 11,4 (Jesus, 1996a);
- **Avaliação do stress profissional:** devem ser somados os resultados obtidos nos itens 50 a 54, bem como os resultados obtidos nos itens 55 a 59, e depois multiplicar os dois totais, e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 317,594 (Jesus, 1996a);
- **Avaliação da exaustão profissional:** devem ser somados os resultados obtidos nos itens 60 a 67, bem como os resultados obtidos nos itens 68 a 75, e depois multiplicar os dois totais, e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 428,783 (Jesus, 1996a);
- **Avaliação das crenças irracionais:** devem ser somados os resultados obtidos nos itens 76 a 92 e ter em conta que a média obtida pelos professores com moderados níveis de stress foi de 39,09 (Cruz, 1989);
- **Avaliação das estratégias de "coping":** devem ser somados os resultados obtidos nos itens 93 a 99 e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 23,568 (Jesus & Pereira, 1994);
- **Avaliação do sucesso profissional:** devem ser somados os resultados obtidos nos itens 100 a 106 e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 26,943 (Jesus, 1996a);
- **Avaliação da motivação inicial para a profissão docente:** devem ser somados os resultados obtidos nos itens 107 a 113 e ter em conta que a média obtida no processo de elaboração desta medida foi de 26,757 (Jesus, 1996a) (no item 110 as respostas 1, 2, 4 e 5 devem ser cotadas como sendo, respectivamente, 5, 4, 2 e 1).

ANEXO 5

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS DOCENTES

Histórico profissional:

- Curso de graduação e pós-graduação que realizou.
- Ano que concluiu os estudos acadêmicos e Instituição que frequentou
- Tempo serviço na profissão
- Locais que atuou como docente
- Tempo na escola que atua

Questões abertas/subjetivas:

- Como ocorreu a sua escolha profissional?
- Como considera a sua formação inicial? Ela atende as necessidades da docência?
- Como se sente em relação a sua profissão?
- Gosta de atuar com a série/etapa que trabalha? Se identifica com essa etapa?
- Quais são os maiores desafios da docência para você? Por quê?
- Quais são as maiores alegrias da docência na sua opinião?
- Que opções metodológicas você foi fazendo na sua trajetória?
- O que é fundamental para ser um bom professor, na sua opinião?
- O que você sonha realizar na sua profissão e não consegue?
- O que você já sonhou na sua trajetória e conseguiu realizar?
- Que tipo de ajuda você precisa para desenvolver um bom trabalho? Ela lhe é possibilitada?
- Descreva um momento marcante na sua trajetória docente.
- Descreva um momento difícil na sua trajetória docente.
- Você acredita que há relação entre os talentos pessoais com o sucesso profissional?
- Como você avalia as inovações e exigências da educação que se fazem presente no nosso cotidiano?
- Quais são seus planos futuros? Suas metas?
- Onde você busca inspiração para a sua profissão?