

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CECY MARIA MARTINS MARIMON GONÇALVES
ESCOLA PÚBLICA: BEM-ESTAR DOCENTE,
MAL-ESTAR DOCENTE E GÊNERO

Porto Alegre

2007

CECY MARIA MARTINS MARIMON GONÇALVES

**ESCOLA PÚBLICA: BEM-ESTAR DOCENTE, MAL-ESTAR
DOCENTE E GÊNERO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Dra. Nara Maria Guazelli Bernardes

Porto Alegre
2007

CECY MARIA MARTINS MARIMON GONÇALVES

**ESCOLA PÚBLICA: BEM-ESTAR DOCENTE, MAL-ESTAR
DOCENTE E GÊNERO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora: dede 2008

Orientadora: Profª Dra. Nara Maria Guazelli Bernardes

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

Prof. Dra. Salete Campos de Moraes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G635e Gonçalves, Cecy Maria Martins Marimon
Escola pública: bem-estar docente, mal-estar
docente e gênero. / Cecy Maria Martins Marimon
Gonçalves. – Porto Alegre, 2007.
117 f.

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

Orientação: Profa. Dra. Nara Guazelli Bernardes.

1. Educação. 2. Relações de Gênero.
3. Professores – Atuação Profissional. 4. Bem-Estar
Docente. 5. Satisfação no Trabalho. I. Título.

CDD 371.12019

Ficha elaborada pela bibliotecária Cíntia Borges Greff CRB 10/1437

RESUMO

Esta pesquisa problematiza o bem-estar e o mal-estar docentes e foi realizada com trinta por cento do quadro docente de uma escola pública que atende a aproximadamente mil e novecentos alunos, no município de Alegrete/RS. Trata-se de um estudo quantitativo e qualitativo, que permitiu identificar as relações existentes entre bem-estar e mal-estar docentes e gênero. No âmbito do bem-estar e mal-estar docentes, apóia-se, teoricamente, em Jesus (1997; 1998; 2000) e Esteve (1987; 1994; 2004). Com relação ao gênero, busca suporte nos estudos de pesquisadoras feministas, como Bruschini (1986; 1994), Carvalho (1998; 1999) e Sorj (2005), entre outras. A análise quantitativa possibilitou a compreensão de que o fenômeno mal-estar docente atinge 25% do grupo pesquisado e é atravessado pelas relações de gênero: altos níveis de mal-estar docente acometem apenas as mulheres, enquanto nos níveis elevados de bem-estar docente, a maioria é do sexo masculino. A análise qualitativa permitiu a construção de quatro categorias *a posteriori*: o bem-estar e o mal-estar docentes relacionados à formação cultural de homens e mulheres e suas conseqüências na realização das tarefas domésticas e profissionais; a importância da dimensão do cuidado, tanto no bem-estar, quanto no mal-estar docentes entre professoras; a relação direta entre os tempos de trabalho escolar e doméstico e os níveis de estresse e exaustão profissional; mudanças no contexto sócio-econômico-político-educacional que se constituem fatores relevantes para o estabelecimento de um quadro de mal-estar docente. As reflexões elaboradas indicam a importância do processo de destradicionalização das relações de gênero, o qual ainda é incipiente na região estudada, para a diminuição dos níveis de mal-estar docente entre as professoras. Apontam, também, a necessidade de ampliar os estudos sobre o tema e de divulgá-los da forma mais abrangente possível, envolvendo, inclusive, os responsáveis pelas decisões e políticas públicas, com vistas a minimizar alguns dos potenciais estressores de ordem extrínseca, presentes na atividade docente, para o grupo investigado.

Palavras-chave: educação, gênero, bem-estar e mal-estar docentes.

ABSTRACT

This research discusses the well-being and the uneasiness of the teachers and it was made with thirty per cent of the teachers from a public school in “Alegrete/RS”, that has about one thousand and nine hundred students. It is a quantitative and qualitative study that identified the relations between the well-being and the uneasiness of the teachers and their gender. Within the scope of the well-being and the uneasiness of the teachers, it has the theoretical support of JESUS (1997; 1998; 2000) and ESTEVE (1987; 1994; 2004). In relation to the gender, it has the support of feminist researchers like BRUSCHINI (1986; 1994), CARVALHO (1998; 1999) e SORJ (2005) and others. Through the quantitative analysis it is possible to understand that the phenomenon called uneasiness of the teachers affects twenty-five per cent of the researched group and it is acrossed by the gender relations. The high level of uneasiness affects only women while the well-being affects the men. The qualitative research made possible the development of four categories, which are: the well-being and the uneasiness related to cultural upbringing fo men and women and its consequences into professional and domestic activities; the importance of the aspect of care, either for the well-being or the uneasiness among teachers; the close relationship between the time spent doing house and school work and levels of stress and professional outburst; and changes in social, economical, political and educational context which are significant fators that contribute to teachers’ uneasiness establishment. The reflections made in the research show that it is important to move away from the tradicional gender relations, which still is in the beggining in that city. It also shows it is necessary to expand the studies about this subject and to spread them, involving the responsible of the decisions and public polycies in order to dropp some of the stress potentials in the teaching practice for the studied group.

Keywords: education, gender, well-being and uneasiness of the teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Idade das professoras	33
Gráfico 2: Idade dos professores	33
Gráfico 3: Carga horária real em sala de aula – professoras	35
Gráfico 4: Carga horária real em sala de aula – professores	35
Gráfico 5: Tempo de serviço das professoras	38
Gráfico 6: Tempo de serviço dos professores	38
Figura 1: Processo de desenvolvimento do mal-estar docente	42
Gráfico 7: Estresse profissional	43
Gráfico 8: Exaustão profissional	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professores em atividade na Escola	26
Quadro 2 - Questionários respondidos por sexo	31
Quadro 3 - Idade dos/as professores/as	32
Quadro 4 - Média e desvio padrão das idades dos homens	33
Quadro 5 - Horas semanais de trabalho escolar realizado em casa	37
Quadro 6 - Tempo de serviço dos professores/as	37
Quadro 7 - Horas semanais de trabalho doméstico	39
Quadro 8 - Estresse profissional	43
Quadro 9 - Exaustão profissional	44
Quadro 10 - Resumo dos resultados das variáveis estresse e exaustão profissional, agrupados por sexo	45
Quadro 11 - Estresse e exaustão profissionais, relacionados ao sexo.	46
Quadro 12 - Correlações da variável Projeto Profissional	48
Quadro 13 - Correlações da variável empenho	49
Quadro 14 - Correlações da variável meta	51
Quadro 15 - Correlações da variável motivação intrínseca	52
Quadro16 - Estratégias de <i>coping</i>	55
Quadro 17 - Correlações da variável expectativas de eficácia	56
Quadro 18 - Correlações da variável expectativa de controle	57
Quadro 19 - Correlações da variável estresse profissional	58
Quadro 20 - Correlações da variável exaustão profissional	59
Quadro 21 - Estresse, exaustão, trabalho doméstico e trabalho escolar em casa conforme o sexo	59

SUMÁRIO

RESUMO	3
ABSTRACT	4
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	5
LISTA DE QUADROS.....	6
INTRODUÇÃO	9
1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO	12
1.1 MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE	12
1.2 GÊNERO E EDUCAÇÃO	16
1.3 O PROBLEMA DA PESQUISA	20
2 METODOLOGIA	21
2.1 OPÇÃO METODOLÓGICA	21
2.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	22
2.3 ESTUDO QUANTITATIVO	26
2.3.1 Amostra	27
2.3.2 Procedimentos para coleta de dados	27
2.3.3. Procedimentos para a análise de dados	27
2.4 ESTUDO QUALITATIVO	28
2.4.1 Sujeitos	28
2.4.2 Procedimentos para a coleta de dados	28
2.4.3 Procedimentos para a análise dos dados	29
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO	31
3.1 ESTUDO QUANTITATIVO	31
3.1.1 Características pessoais e profissionais	32
3.1.1.1 Idade	33
3.1.1.2 Situação familiar	33
3.1.1.3 Formação profissional	34
3.1.1.4 Trabalho docente	34
3.1.1.5 Trabalho doméstico	39
3.1.2 Estresse e exaustão profissional	41
3.1.2.1 Mulheres com altos níveis de estresse e exaustão profissional	46
3.1.2.2 Homens com baixos níveis de estresse e exaustão profissional ...	47
3.1.3 Relação entre variáveis indicadoras de bem-estar e mal-estar docente	48

3.1.3.1 Projeto profissional, expectativas de controle e exaustão profissional	48
3.1.3.2 Empenho profissional, motivação intrínseca e motivação inicial ..	59
3.1.3.3 Metas, expectativa de eficácia, avaliação do sucesso, crenças irracionais	51
3.1.3.4 Motivação Intrínseca, estresse profissional, exaustão profissional, expectativa de eficácia, sucesso profissional e motivação inicial	52
3.1.3.5 Estratégias de <i>coping</i> , motivação intrínseca, expectativa de eficácia e sucesso profissional	54
3.1.3.6 Expectativa de eficácia e sucesso profissional	56
3.1.3.7 Expectativa de controle, fracasso profissional, exaustão profissional e trabalho escolar em casa	57
3.1.3.8 Estresse profissional, exaustão profissional, trabalho escolar em casa, trabalho doméstico	58
3.1.3.9 Exaustão profissional e trabalho escolar em casa	58
3.1.4 Comparação de variáveis em relação ao sexo	59
3.2 ESTUDO QUALITATIVO	60
3.2.1 Educadores com alto nível de mal-estar docente	60
3.2.2 Educadores com nível moderado de mal-estar docente	61
3.2.3 Educadores com bem-estar docente	62
3.2.4 Reflexão sobre as categorias temáticas	63
3.2.4.1 Trabalho remunerado e trabalho doméstico: os tempos de produção e de reprodução social	63
3.2.4.2 A dimensão do cuidado: professora ou mãe?	70
3.2.4.3 Vivências dos tempos do cotidiano	74
3.2.4.4 Mudanças contextuais na escola da rede pública de ensino	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	95
ANEXOS.....	107

INTRODUÇÃO

A prática docente em escolas de educação básica, durante mais de duas décadas, aguçou-me a curiosidade epistemológica e o desejo de ampliar os conhecimentos referentes ao campo da educação, especialmente, em relação àqueles aspectos que se referem à saúde física e mental de professores e professoras, atores fundamentais para que essa escola possa melhor cumprir sua função social.

Para dar conta de problematizar tais temáticas, que envolvem as intersubjetividades que compõem o ambiente escolar e os diversos campos do conhecimento que se cruzam nas questões educativas, é necessária uma fundamentação teórico-metodológica consistente.

Ao definir o mal-estar e o bem-estar docente relacionados ao gênero como tema desta proposta de dissertação, o fiz por razões advindas de minhas vivências pessoais e profissionais. Compreendo o mal-estar docente, com base em Esteve (1999, p. 98), como “os efeitos permanentes, de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”.

A experiência como professora e gestora de escola de educação básica possibilitou-me conviver, durante largo tempo, com situações potenciais de mal-estar docente e com o próprio mal-estar docente, em suas diferentes manifestações. Na rede pública de educação básica, atuei como supervisora e diretora de escola durante oito anos. Em alguns períodos desta trajetória, enfrentei situações potenciais de mal-estar docente que, não resolvidas adequadamente, refletiram-se no aparecimento de nódulos nas pregas vocais, os quais prejudicaram meu desempenho e realização profissional por longo período. Da mesma forma, como gestora, em diversas oportunidades, tive de mediar situações envolvendo professores/as, alunos/as, pais/mães e até funcionários/as, que apontavam claramente os sintomas e conseqüências advindas de tal mal-estar.

A decisão de investigar a relação entre mal-estar e bem-estar docentes com o gênero decorreu de meu interesse pela construção histórica e social do gênero e sua influência, tanto na constituição de subjetividades, quanto na constituição do ser

professor/a. Nas discussões sobre as práticas escolares e o processo de trabalho que acompanhei durante meu percurso profissional, na rede pública de ensino, pude observar a recorrência de queixas de professores/as a respeito das condições de trabalho para realização de suas tarefas, aliadas à constatação de mudanças educacionais, familiares, políticas, econômicas e sociais intensas, sobre as quais sua possibilidade de intervenção é muito pequena.

Para encaminhar a construção do objeto de estudo, realizei uma análise preliminar da produção acadêmica sobre essa temática. Selecionei, como uma das fontes de pesquisa para elaborar o estado de conhecimento sobre mal-estar e bem-estar docente e gênero, a base de dados da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), disponível em seu portal, na qual fiz uma consulta aos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais (ANPED, 2006), abrangendo tanto os trabalhos submetidos pela comunidade científica, quanto os encomendados.

Embora reconheça que apenas as reuniões anuais da ANPED não representem todo o conjunto da produção acadêmica na área da educação, a opção por esse banco de dados levou em conta a importância dessa associação, já que a ANPED tem-se tornado referência para a comunidade acadêmica brasileira, especialmente, no campo da educação.

No que tange ao mal-estar e bem-estar docente, analisei as reuniões anuais da ANPED do período compreendido entre 1999-2004 e não encontrei trabalhos sobre o tema, o que pode decorrer do fato de esta temática ser relativamente recente na pesquisa em educação no Brasil, embora seja foco de intensa produção e debate em universidades americanas e européias, especialmente, no campo da psicologia.

No que diz respeito à relação educação e gênero, embora pesquisas sobre mulher e educação tenham sido realizadas desde a década de 1980, e o conceito de gênero tenha aparecido com mais intensidade na pesquisa acadêmica em nosso país, a partir dos anos 1990 (BERNARDES, 1989; JARDIM; ABRAMOWICZ, 2005), a articulação dos/as pesquisadores/as para a criação de um espaço específico na ANPED foi um processo mais lento. Até a 27^a Reunião Anual, realizada em 2004, na qual foi constituído o Grupo de Estudos “Gênero, Sexualidade e Educação”, os

trabalhos referentes a gênero e educação estavam distribuídos entre diversos grupos de trabalho. A efetivação deste grupo de estudos como Grupo de Trabalho somente veio a acontecer na 29ª Reunião Anual, em 2006.

Os trabalhos apresentados na 27ª Reunião, em sua maioria, focalizaram as representações de gênero, sendo que metade destes trabalhos investigou representações de gênero e docência, e a outra metade, representações de gênero nas práticas escolares e na mídia. Os demais estudaram sexualidade, corpo e normalização.

A análise da produção acadêmica da área da Educação, divulgada nas Reuniões Anuais da ANPED, no período em questão, permitiu-me observar, por um lado, a emergência e a consolidação da temática do gênero e, por outro, a ausência de estudos sobre o mal-estar e bem-estar docentes, sobre a saúde física e mental dos/as profissionais em educação e suas implicações nas práticas educativas.

Considero, portanto, que o tema da relação entre mal-estar e bem-estar docente e gênero configura um campo aberto à investigação e defino como objetivos desta pesquisa: analisar a prevalência dos sintomas de mal-estar e bem-estar docente em professores/as de uma escola de educação básica do município de Alegrete(RS) e compreender a relação entre esses sintomas e o gênero.

No primeiro capítulo, apresento a construção do objeto cujos eixos temáticos são: o mal-estar e o bem estar docente; a relação gênero e educação. Formulo, também, o problema da pesquisa.

O segundo capítulo explicita o método utilizado.

O terceiro capítulo contém a análise e discussão dos dados, organizada em uma parte quantitativa e outra qualitativa.

No quarto e último capítulo, apresento considerações provisórias sobre o objeto deste estudo.

1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Tendo em vista os objetivos propostos, a construção do objeto desta pesquisa está organizada em dois eixos: o mal-estar e bem-estar docente; gênero e educação. Ao final, formulo o problema da pesquisa.

1.1 MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE

Existem atividades profissionais, especialmente aquelas que demandam cuidar de pessoas e exigem relações interpessoais intensas, que são mais potencializadoras de estresse e/ou *burnout*. A síndrome de Burnout foi descrita pela primeira vez, nos Estados Unidos, nos anos 70, conforme Freudenberger (1974, apud Gil-Monte, 2002, p. 2).

Estresse, de acordo com a definição de Cooper e Travers (1997), é uma resposta do indivíduo às situações e circunstâncias que lhe apresentam exigências especiais. Paschoal e Tamayo (2004, p.2) definem estresse ocupacional como “um processo em que o indivíduo percebe demandas do trabalho como estressores, os quais, ao exceder sua habilidade de enfrentamento, provocam no sujeito reações negativas”.

Cooper e Travers (1997, p.222) realizaram um estudo - solicitado por um dos maiores sindicatos de professores britânicos - que analisou o estresse docente na Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte, no qual destacam que:

As tensões particulares do ensino cotidiano que podem ser inevitáveis (o comportamento dos alunos, as atividades de qualificação/avaliação, etc.) constituem uma causa de pressão sobre os docentes, mas estes traços intrínsecos à profissão não são os preditores mais importantes das manifestações negativas do estresse. Existem outras características mais ‘contemporâneas’ da profissão que produzem tais resultados negativos, traços que podem ser abordados para tentar reduzir o estresse. (tradução minha)

Por outro lado, argumentam que as fontes de estresse são múltiplas, assim como seus efeitos. O estresse docente não se resume a um mero resultado de estar sob pressão . Suas causas, além de derivadas do trabalho, também podem estar relacionadas com a vida doméstica, já que “que as maiores pressões decorrentes da relação família/trabalho são geradas pelos casais com dupla carreira, e decorrentes das relações entre trabalho e família” (COOPER e TRAVERS, 1997, p. 84)(tradução minha).

Embora não exista uma definição única, é consenso entre pesquisadores que a Síndrome de Burnout constitui-se em um sentimento de fracasso e exaustão, causado por excessivo desgaste de energia, força e recursos no ambiente laboral, sendo um processo subjacente ao estresse ocupacional crônico, que resulta em conseqüências negativas tanto no âmbito profissional, como nas esferas social e familiar (CODO, 1999; GIL-MONTE, 2002).

Dentre as chamadas profissões cuidadoras, observa-se que os profissionais da educação apresentam níveis muito elevados de estresse e de *burnout*, conforme apontam estudos de Esteve (1987, 1991), Cooper e Travers (1997), Jesus (1998), Codo (1999) e Gil-Monte (2002), entre outros.

Sobre a Síndrome de Burnout, Gil-Monte (2002, p.1) afirma:

acontece com relativa freqüência nos profissionais de organizações de serviços que trabalham em contato direto com os usuários, o que deteriora significativamente a qualidade de vida profissional e por conseqüência a qualidade do serviço que oferece a organização.
(tradução minha)

No contexto do trabalho docente no Brasil, esta síndrome foi investigada por Codo (1999), numa pesquisa realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, por solicitação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, cujos resultados indicam que 48% dos docentes brasileiros apresentam algum dos sintomas da síndrome.

Vieira (2004, p.24), a partir de pesquisa da CNTE sobre os trabalhadores em educação brasileiros que detectou a incidência de doenças, licenças médicas e ocorrência de cirurgias entre professores de dez estados brasileiros, destaca que “um terço dos educadores não é ou não está saudável”.

Em uma outra perspectiva teórica, a partir de estudos realizados na Espanha, Esteve (1984, 1987, 1995, 1999) enfatiza que o coletivo dos professores encontra-se diante de uma crise de identidade, apresenta sentimentos contraditórios sobre o sentido do trabalho que realiza, angústias e dúvidas decorrentes de um entorno sócio-econômico-pedagógico em constante mudança, o que se reflete em uma posição de desconcerto e caracteriza o que denomina “mal-estar docente”.

A análise de Esteve (1987) sobre a mudança no contexto em que se desenvolve a educação, as diferentes demandas que se impõem à escola e sua influência sobre a prática docente, permitiu-lhe identificar os fatores constitutivos do

mal-estar docente, que foram classificados em fatores de primeira ordem e fatores de segunda ordem.

Entende-se por fatores de primeira ordem, aqueles que incidem diretamente sobre a ação do professor, generalizando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. Entre estes fatores, inscrevem-se os recursos materiais e as condições de trabalho, a violência nas instituições escolares, o esgotamento docente e o acúmulo de exigências sobre o professor.

Os recursos materiais e as condições de trabalho são considerados tanto no nível dos recursos pessoais (bibliografia, oportunidade de participar de cursos para qualificação profissional, entre outros), quanto no que se refere às limitações institucionais (prédios mal conservados, condições climáticas adversas, carência de equipamentos, entre outros) e, até mesmo, em relação aos recursos humanos (regime de trabalho, distribuição da carga horária, pessoal de apoio, entre outros).

Os professores se deparam, freqüentemente, com a falta de materiais didáticos necessários, carência de recursos para adquiri-los, falta de tempo e de recursos para atualização profissional. Ao mesmo tempo, são alvos de novas e crescentes exigências sociais, além da cobrança de atualização metodológica pelas autoridades educacionais (ESTEVE, 1987, 1999).

A violência nas instituições escolares é um outro fator desencadeante de mal-estar docente, e inclui agressões entre alunos/as, agressões a professores, assaltos e roubos. O autor relaciona o aumento da violência escolar ao

Descrédito do conceito de disciplina que, além de ser criticado como uma imposição arbitrária, imposta externamente aos alunos e professores, não foi capaz de ser substituída, em muitos casos, por uma ordem mais justa com a participação de todos (ESTEVE, 1987, p. 56)(tradução minha),

considerando-o um dos fatores geradores de altos níveis de estresse profissional.

Os fatores de segunda ordem são aqueles decorrentes do contexto em que se exerce a ação docente e incluem a modificação no papel do professor, resultado das transformações do contexto social, que determinam constantes desafios à sua atuação. Este processo histórico de transformação social e acelerado desenvolvimento científico e tecnológico incide diretamente sobre a escola, que passa, conseqüentemente, por uma crise de identidade, necessitando preparar “para uma sociedade que ainda não existe” (ESTEVE, 1987, p.36)(tradução minha), e se

reflete diretamente na percepção do professor sobre sua (in)capacidade de atender a essas demandas.

A mudança no contexto e nas demandas sociais acarreta novas expectativas da sociedade sobre os professores, ao mesmo tempo em que delega à escola e aos docentes intensas responsabilidades antes atribuídas à família, no que se refere à tarefa educativa.

De acordo com Esteve (1999), as expressões do mal-estar docente compreendem desde sintomas físicos (úlceras, insônia, tensão muscular, doenças cardiovasculares, afecções de laringe e pregas vocais, problemas de coluna, entre outros) e sintomas psicológicos (ansiedade, depressão) até chegar a graves comprometimentos da saúde mental de professores/as. São resultantes de dificuldades no gerenciamento dos fatores que provocam esse mal-estar ou, ainda, da impossibilidade de sua supressão.

Jesus (1998, p.17), estudando a situação do trabalho docente em Portugal, destaca que “os professores portugueses apresentam índices de mal-estar superiores aos verificados com os professores de outros países europeus”. Assim, propõe um programa de atividades que, além de promover o entendimento sobre esse mal-estar, possa contribuir para o desenvolvimento de estratégias para realização e desenvolvimento profissional e combater o estresse dos professores, encaminhando-os para o bem-estar docente.

O autor explica, ainda, que entre os fatores de estresse e mal-estar dos professores, podem ser destacadas as implicações decorrentes da massificação do ensino, a excessiva exigência política colocada sobre o trabalho do professor, as alterações ocorridas na estrutura e dinâmica das famílias, o acelerado desenvolvimento tecnológico, a inibição educativa de outros agentes de socialização, a ruptura do consenso social sobre a educação, o aumento das contradições no exercício da docência, as relações com chefias e com colegas, entre outros.

Esteve (1987, p.60) enfatiza que um numeroso grupo de professores “é capaz de romper esse mal-estar difuso, propondo novas respostas, criativas e integradas, para fazer frente aos novos problemas”(tradução minha). Isso significa que, mesmo

submetidos/as às mesmas condições objetivas, professores/as respondem diferentemente aos novos desafios.

Em uma proposta de estratégias para a realização e desenvolvimento profissional, Jesus (1998), sustenta que a formação inicial e a formação continuada de professores e professoras podem contribuir para o bem-estar docente, superando crenças irracionais que limitam sua capacidade de vencer as vicissitudes e de manifestar todo seu potencial.

O bem-estar docente, nessa perspectiva, seria decorrente de níveis adequados de motivação, crenças e expectativas, atitudes positivas e resilientes frente às situações profissionais e de um adequado equilíbrio entre o esforço ou dedicação com as condições objetivas de desempenho da profissão docente.

1.2 GÊNERO E EDUCAÇÃO

De acordo com Costa, Barroso e Sarti (1985, apud Bruschini, 1994), foi o movimento feminista que criou as condições necessárias para a legitimação da condição feminina como objeto de estudo.

A exclusão feminina do mundo do trabalho foi considerada como um dos fundamentos da desigualdade e da subordinação femininas, o que mobilizou feministas para o estudo do tema. No Brasil, somente no final dos anos 60, a partir dos estudos sobre trabalho feminino, o tema gênero vai adquirir estatuto de conhecimento científico (BRUSCHINI, 1994). Provavelmente por ser uma temática importante nos estudos sociológicos, o trabalho foi a primeira motivação para os estudos sobre a mulher no Brasil, já que “o trabalho remunerado era visto como a estratégia possível de emancipação da dona de casa de seu papel subjugado na família” (BRUSCHINI, 1994, p. 18).

Nas décadas de 1980 e 1990, nas sociedades ocidentais, as justificativas fisiológicas apontadas para as diferenças entre os sexos não são mais aceitas da forma como o eram anteriormente. Yannoulas (1994, p.9) afirma que “as diferenças sexuais são ensinadas pela dominação, e essa dominação está inscrita no real sob múltiplas maneiras, sem que uma única causa ou origem histórica as torne compreensíveis”.

Petersen (1999) descreve o caminho percorrido pelas estudiosas da desigualdade entre sexos para chegar aos estudos de gênero: abandona-se o determinismo biológico que explicava as diferenças entre os sexos, passa-se aos estudos da mulher (tomadas como objeto isolado de análise), posteriormente, aos estudos das mulheres (compreendidas como grupo plural e heterogêneo, mas ainda separado dos homens) até chegar aos estudos de gênero. O termo *gender* foi utilizado, inicialmente, por teóricos/as anglo-saxões e traduzido para o português como gênero. Gênero é, então, entendido como uma construção histórica e social.

Se gênero é construção histórica e social, trabalhar na perspectiva de gênero amplia a análise a respeito das desigualdades entre homens e mulheres, à medida que se tornam necessários estudos que os compreendam sob uma perspectiva relacional.

Uma das questões básicas que foram objeto de estudo diz respeito à relação entre público e privado. Sob o ponto de vista da reflexão filosófica, Arendt (1983) compara o espaço público com a *polis* grega e propõe uma explicação para os conceitos de público e privado que difere da acepção econômica de cunho liberal. A esfera pública é o espaço correspondente à polis grega, que inclui ações (*praxis*) e palavras (*lexis*), o espaço dos homens, enquanto a esfera privada é a *oikis* (casa). Yannoulas (1994, p. 12) destaca que a casa é o espaço do “necessário e do útil, das mulheres e dos escravos, de tudo relacionado com a sobrevivência e à reprodução da vida”. Se no público exercita-se a pluralidade, no privado, convive a desigualdade.

Arendt (1983) argumenta que o pensamento ocidental, ao enfatizar conceitos antagônicos como público/privado, natureza/cultura, legítima e naturaliza a divisão sexual de tarefas. Conforme Yannoulas (1994, p.8), com base nessa teorização de Arendt, torna-se possível pensar outro modelo interpretativo das diferenças sexuais, o qual sustenta “um conceito de pluralidade que envolve a igualdade e as diferenças sexuais”. Nessa perspectiva pluralista, a “luta feminista localizar-se-ia no campo ético-político e não no campo teórico, afirmando a necessidade de estabelecer-se a igualdade de direitos e o direito às diferenças”.

Sob o ponto de vista da análise sociológica, Bruschini e Rosemberg (1982, p.10) explicam que a revolução industrial promoveu a divisão do trabalho em duas esferas: a privada, na unidade doméstica, e a pública, na unidade de produção. A

essa divisão correspondeu uma divisão sexual do trabalho. Como consequência, essa separação foi transformada em uma “divisão ‘natural’, própria à biologia de cada sexo”. Pelas características dessa divisão, criaram-se verdadeiros “guetos ocupacionais”, que se caracterizam pela expressiva concentração de mulheres em pequeno número de ocupações (empregadas domésticas, trabalhadoras rurais, professoras primárias, funcionárias de escritório, balconistas, costureiras, lavadeiras, enfermeiras e tecelãs), que não sofreram alterações significativas em sua composição, embora tenha havido expressivo incremento da participação feminina no mercado de trabalho no século XX, num trânsito feminino entre o privado e o público. (BRUSCHINI e ROSEMBERG, 1982).

No que se refere ao trabalho docente, Carvalho (1999a) destaca que a caracterização do magistério como profissão feminina é fenômeno marcante no final do século XIX e início do século XX. No Brasil, no início dos anos 1920, encontra-se difundido o discurso da educação como formação, reduto de moralização, civilização, disciplina e higiene. Essa “missão civilizadora”, que se sobrepunha à instrução e ao saber científico, deveria ser cumprida pelas mulheres professoras, por serem possuidoras de uma gama de características que lhes eram “naturalmente” atribuídas.

De acordo com Apple (1995, p.58), as “conexões históricas entre o magistério e as ideologias acerca da domesticidade” promovem a definição do magistério como uma “extensão do trabalho produtivo e reprodutivo que as mulheres faziam em casa”.

A feminização do magistério brasileiro pode ser claramente identificada a partir de dados do único levantamento nacional disponível sobre a constituição da categoria docente, o Censo do Professor 97, realizado pelo INEP/MEC (1997). Este levantamento aponta que, em relação à educação básica, aproximadamente 85% dos/as docentes brasileiros/as são mulheres e 15% são homens.

Ao discutir a feminização e proletarização do magistério, Apple (1995, p.31) argumenta que o processo de proletarização caracteriza-se pela expansão de posições que têm pouco controle sobre seu processo de trabalho, com consequente “diminuição dos postos com altos níveis da autonomia”.

No final do século XIX e início do século XX, a racionalização dos processos de trabalho, a expansão da obrigatoriedade do ensino e sua formalização, que estipulou o cumprimento de tempos e currículos mínimos, fizeram com que professores/as fossem perdendo o controle sobre sua atuação. À medida que esse processo avançava, o “magistério tornou-se feminino, em parte porque os homens o abandonaram [...] os homens começaram a – e quase sempre conseguiram – procurar trabalho em outro lugar” (APPLE, 1995, p. 59).

Com relação ao trabalho docente, Bruschini e Rosemberg (1982, p.16) observam que “até nas ocupações consideradas femininas, como é o caso do magistério, observa-se que, à medida que o prestígio e o salário aumentam, decresce a participação da mulher”.

Nesse sentido, os diferentes papéis atribuídos socialmente aos gêneros reproduzem-se na escola. Com a feminização do magistério, a maior parte do corpo docente é de mulheres, mas os cargos de direção nos estabelecimentos de ensino, associações de classe e órgãos governamentais ligados à educação são ocupados, em ampla maioria, pelos homens, em virtude de relações de classe social e de gênero que estruturam as sociedades ocidentais¹. Ao abrir espaço na profissão docente para as professoras, os homens “abandonaram a sala de aula, mas não o poder na escola” (APPLE, 1995, p.60-61).

A constituição do magistério como profissão predominantemente feminina precisa ser reconhecida em sua relação histórica com a divisão social e sexual do trabalho, assim como em sua imbricação com a divisão sexual do conhecimento e do poder em nossa sociedade.

Assim, os estudos sobre educação e gênero, tomados a partir da ótica do trabalho, não podem prescindir da compreensão já apontada por Bruschini (1986), de que a esfera doméstica encontra-se permanentemente relacionada à esfera pública na atuação das mulheres trabalhadoras.

Sobre este tema, a pesquisa “Retrato da Escola 3: a realidade sem retoques da educação do Brasil”, realizada pelo DIEESE e CNTE (2003), conclui que o

¹ A esse respeito cabe assinalar que, no município de Alegrete, campo de investigação desta pesquisa, os homens são responsáveis pelos cargos diretivos nas duas associações de classe do magistério (CPERS/Sindicato e Associação dos Professores Municipais de Alegrete) e em 60% das Escolas Estaduais de Ensino Médio.

trabalho das mulheres apresenta características diferentes, se comparado com o trabalho dos homens que exercem a profissão docente. A pesquisa indica que a maioria dos/as educadores/as é mulher. Além da atividade docente, a mulher trabalha, em média, oito horas semanais em casa, ocupando-se sozinha das tarefas domésticas. As mulheres professoras dedicam, ainda, de 11 a 20 horas semanais a trabalhos extras, visando à complementação da renda familiar.

Apoiada em resultados de um *survey* realizado entre 2003 e 2004, Sorj (2005, p.81) indica a perda de legitimidade de muitas das desigualdades de gênero aceitas como justas no final do século XX. Considera, entretanto, que nem todas as desigualdades de gênero são percebidas como injustas, já que “a percepção de que aos homens e às mulheres correspondem esferas de ação distintas ainda desfruta de ampla legitimidade entre nós” e que expressiva parcela de homens e mulheres brasileiros/as concorda com a assertiva: “o trabalho do homem é ganhar dinheiro e o trabalho da mulher é cuidar da casa e da família”.

1.3 O PROBLEMA DA PESQUISA

A profissão docente tem sido, sistematicamente, alvo de interferências externas que instigam professores e professoras a uma capacitação e qualificação cada vez maior, para fazer frente ao vertiginoso desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, ao mesmo tempo, intensificam as exigências em termos de sua ação na formação e educação integral dos/as alunos/as.

Estas interferências se, por um lado, contribuem para a melhoria nos índices de qualidade da educação, por outro, transformam-se, muitas vezes, em fatores de adoecimento e desistência profissional.

Tomando-se este quadro de referência, a pesquisa buscou responder às seguintes questões:

- a) Qual a prevalência dos sintomas de mal-estar e bem-estar docente em professores/as de uma escola de educação básica do município de Alegrete?
- b) Que relações se pode estabelecer entre o mal-estar e bem-estar docente e o gênero?

2 METODOLOGIA

Pesquisa é uma atividade que parte de um dado problema e busca, por meio do método científico, respostas ou soluções. Para que os objetivos de uma pesquisa científica sejam alcançados, dependem de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (GIL, 1994, p.26). Esses procedimentos constituem a metodologia a ser utilizada.

Metodologia, segundo Minayo (1996, p.16), é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Para a autora, metodologia compreende as concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que o pesquisador utilizará para empreender seu trabalho.

De acordo com Cervo e Bervian (1996, p.20), nas ciências entende-se por método “o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade”. Já Laville e Dione (1999, p.335), descrevem método como “o conjunto dos princípios e dos procedimentos aplicados pela mente humana para construir, de modo ordenado e seguro, saberes válidos”.

Método é, pois, um conjunto ordenado de procedimentos, um instrumento de trabalho que será definido numa relação dialética com o problema da pesquisa.

2.1 OPÇÃO METODOLÓGICA

Este estudo é de natureza quantitativa e qualitativa.

Configura-se, numa primeira etapa, como um estudo quantitativo descritivo, definido por Cervo e Bervian (1996, p.49) como “a pesquisa que procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características”, mediante a utilização de uma metodologia de levantamento (survey). Com o levantamento busca-se a apuração dos fatores conhecidos, componentes do fato ou fenômeno ou problema escolhido ou, ainda, sua detecção a partir de informações fornecidas pelos/as pesquisados/as (CERVO e BERVIAN, 1996, p.49), no caso desta pesquisa, o bem-estar e o mal-estar docente.

Numa segunda etapa, configura-se como um estudo qualitativo, com o objetivo de compreender essa realidade, a partir dos aspectos subjetivos referentes ao processo do mal-estar ou bem-estar docente e sua relação com o gênero.

Segundo Alves-Mazzotti (1991, p.54):

[...] esta abordagem (qualitativa) parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

De modo semelhante, Minayo e Sanches (1993, p.244) explicam:

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. [...] A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

2.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Este trabalho foi realizado numa escola de educação básica do município de Alegrete, envolvendo professores/as efetivos e contratados, em atividade nos Ensinos Fundamental e Médio.

O município de Alegrete situa-se no centro geográfico da região Fronteira-Oeste do Rio Grande do Sul. Esta região, juntamente com a região da Campanha representa a parcela economicamente mais pobre do Estado. A Metade Sul abrange 54,3% da área total do estado e conta com índices de pobreza que lembram, em muitos aspectos, as regiões mais atrasadas do país. A região também apresenta, proporcionalmente, a maior incidência de municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo da média estadual. Uma parcela significativa da população vive em condições precárias de moradia e saneamento básico.

Segundo o Plano de Reestruturação Econômica da Metade Sul do Rio Grande do Sul, (ENGEVIX, 1997), a Metade Sul tem tido desempenho decrescente na participação no PIB estadual: de 38% do PIB total em 1938, contribui apenas com 18% do PIB estadual em 1980.

O município de Alegrete, criado em 1831, tem 78.188 habitantes. Apesar de ser o maior município em extensão territorial do estado, aproximadamente noventa por cento de sua população reside na zona urbana². Os índices de desemprego superam a 20% da população, e os índices socioeconômicos são sofríveis. Há poucas indústrias e a economia é baseada na produção primária, com predominância do latifúndio,

A região das Missões foi conquistada do domínio dos castelhanos em 1801, pelos portugueses. Quase todo o local onde hoje se encontram os municípios de Alegrete, Uruguaiana, Itaqui e Quaraí fazia parte da Missão Yapeju, cuja sede ficava na margem direita do Rio Uruguai, vinte quilômetros acima de Uruguaiana.

Com essa conquista, muitos militares e paulistas requereram terras na região, recebendo-as do Rei de Portugal, mas a maioria não permaneceu ali, vivendo na capital ou em postos federais. As fazendas ficavam à mercê de capatazes, sendo que muitas propriedades foram abandonadas, sendo adquiridas através de usucapião por seus ocupantes.

As fazendas eram delimitadas por acidentes geográficos ou por cercas de pedra, feitas por escravos. Desde essa época, em que a economia era baseada na criação extensiva de gado, com a exportação da produção para o restante do país, até hoje, há predominância de grandes latifúndios, com a maior parte das terras concentrada nas mãos de poucos proprietários, o que exclui grande parcela da população do acesso a bens de consumo básicos.

Pelas características históricas dos conflitos por fronteira, em que a fundação do município se dá a partir de um acampamento militar, Alegrete possui diversas corporações militares que, por muito tempo, injetaram recursos financeiros no município. Na década de 90 do século XX, houve expressiva redução do efetivo militar na região, o que contribuiu para diminuir este movimento econômico.

Não existia tradição agrícola e industrial na formação étnica regional. O desenvolvimento da agricultura vem a acontecer na segunda metade do século passado, com a chegada dos descendentes de italianos oriundos dos municípios do centro do estado, que iniciaram o aproveitamento das terras de banhados para a

² Fonte: Contagem Populacional 2007. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2007)

produção orizícola, concomitantemente à diminuição dos rebanhos bovinos e à desvalorização da lã natural frente aos tecidos sintéticos.

Atualmente, a economia apresenta como vertentes principais a pecuária de corte e a produção de arroz. A migração campo-cidade se dá a partir do empobrecimento do campo, durante e após a chamada revolução verde (décadas de 60 a 80), em que foram priorizados altos investimentos em monoculturas destinadas à exportação e que, com o incremento da tecnologia, excluiu cada vez mais trabalhadores do campo, levando-os a engrossar os cinturões de miséria ao redor das grandes cidades.

Pelo histórico de ocupação da terra, a partir das campanhas militares pela expansão dos limites territoriais, que definiram as fronteiras como hoje conhecemos, e pela organização produtiva baseada nas grandes propriedades, a cultura da região contribuiu para a tipificação da figura do gaúcho da campanha, misto de português com castelhano.

De acordo com Assis Brasil (1994, p.158) o gaúcho da campanha era descrito como possuidor de “valentia, hombridade, honradez, gentileza, espírito guerreiro, despreendimento de qualquer conforto, entre outras”. No imaginário popular esse homem valente, que não deveria ser dissociado do cavalo, símbolo de sua mobilidade e coragem, constitui a figura do “gaúcho a cavalo”, dominador dos campos, senhor das estâncias, patriarca e machista.

A partir da obra de Martins (1954, 1977, 1982), denominada por ele mesmo de “a trilogia do gaúcho a pé”, essa representação é desmistificada. Nos seus romances, o autor desenvolve a temática da lenta expulsão dos peões da estância e seu conseqüente empobrecimento nos cinturões de miséria das cidades.

Alegrete, no entanto, apesar do intenso êxodo rural e da pobreza da periferia, tem como um dos seus epítetos ser “a mais gaúcha das cidades”, e disputa, anualmente, durante as comemorações da semana farroupilha, o título de “maior desfile do dia do Gaúcho do Rio Grande do Sul”. Este desfile contou, em 2007, com a participação de aproximadamente 7.000 cavalarianos nas ruas da cidade, ligados a entidades tradicionalistas, Centros de Tradições Gaúchos e piquetes.

Essa manifestação popular é baseada em princípios tradicionalistas, que se refletem nas relações de poder que envolvem patrões e peões (empregados), pais e

filhas, maridos e mulheres, através da cristalização de um tipo idealizado de masculino forte, decidido, valente, guerreiro, poderoso.

Localizado no município de Alegrete, o Colégio Estadual Emílio Zuñeda é uma instituição pública que tem 51 anos de existência e atende a, aproximadamente, 1900 alunos/as, distribuídos desde a Educação Infantil até a Educação Profissional.

A escola funciona em três turnos, e possui um quadro docente de quase uma centena de professores/as.

Tem como filosofia “Educar com Liberdade, Igualdade e Humanismo” e apresenta, em seu Regimento Escolar, os seguintes objetivos:

a) Trabalhar com pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, respeitando a liberdade e as diferenças, encaminhando a tomada de decisões à coletividade escolar, de modo que prevaleça o pensamento da maioria.

b) Facilitar o conhecimento, o debate e a consecução permanente dos princípios fundamentais e dos direitos e garantias fundamentais constantes na Constituição da República Federativa do Brasil.

c) Exercitar a filosofia da escola, possibilitando a formação de um cidadão/ã com os seguintes atributos: consciente, responsável, crítico, solidário/a, assíduo/a, decidido/a, participativo/a, conhecedor da realidade, ético/a, criativo/a, disciplinado/a, que saiba se expressar, questionar seus direitos, respeitar o direito alheio, os seres vivos, o ambiente, o patrimônio público e que saiba compreender e enfrentar o mundo do trabalho

Sua comunidade escolar é formada, basicamente, por trabalhadores/as e filhos/as de trabalhadores/as de baixa renda. No Ensino Fundamental, atende prioritariamente alunos/as oriundos dos bairros Vera Cruz, Cohab Vera Cruz, Cohab Restinga e Sepé Tiarajú. Nos bairros Vera Cruz e Cohab, a população é, em sua maioria, formada de trabalhadores de baixa renda, com uma grande parcela de desempregados ou sub-empregados. Já o bairro Sepé Tiarajú, resultante de uma ocupação popular, localiza-se entre os bairros Cohab Vera Cruz e Vera Cruz, tendo sido iniciado no ano de 2002, com sua população majoritariamente desempregada ou sub-empregada.

No Ensino Médio e na Educação Profissional – Curso Técnico em Contabilidade, atende a alunos de todo o município, que se deslocam até do interior do município para freqüentar a escola.

No contexto estadual, nosso município, localizado na metade sul do estado, apresenta baixo IDH, muita miséria nos bairros e poucas oportunidades de emprego. A maioria de nossos alunos/as do Ensino Médio Noturno e da EJA-Ensino Médio são trabalhadores desempregados ou sub-empregados.

O Colégio dispõe de um excelente espaço físico, contando com 23 salas de aula, Espaço Cultural, Audiovisual equipado com TV, DVD, Antena Parabólica e TV por Assinatura, Laboratórios de Biologia, Química e Informática, salas ambiente para Educação Física, Educação Artística e para Práticas Profissionais do Curso Técnico. No Laboratório de Informática, Biblioteca e setores da escola há conexão com a Internet por Banda Larga.

Como instituição pertencente ao Sistema Estadual de Educação, baseia sua organização nos princípios da Gestão Democrática, com eleição direta para Diretor de escola e participação ativa do Conselho Escolar na gestão.

A seguir, apresentarei o estudo quantitativo e, após, o estudo qualitativo.

2.3 ESTUDO QUANTITATIVO

2.3.1 Amostra

A escola possui um quadro docente de 94 professores/as, conforme quadro 1.

Quadro 1: Professores em atividade na Escola

Sexo	Nº de professores/as	Porcentagem
Feminino	66	70,21%
Masculino	28	29,79%
Total	94	100,00%

Fonte: Serviço de Pessoal do Colégio.

A amostra, extraída dessa população de professores/as em atividade profissional na escola, compõe-se de 30 professores/as que, voluntariamente, aceitaram participar do estudo.

2.3.2 Procedimentos para coleta de dados

Os instrumentos utilizados na coleta de dados do estudo quantitativo foram um questionário padronizado, intitulado “Instrumento para avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem/mal-estar docente”³ (Anexo A) e um questionário destinado a avaliar variáveis relacionadas a gênero e trabalho, composto por perguntas de resposta fechada ou aberta, elaborado especificamente para esta pesquisa (Apêndice A). A aplicação dos instrumentos de pesquisa foi efetivada a partir de reuniões de formação pedagógica realizadas na escola, nos três turnos de trabalho (manhã, tarde e noite), com presença aproximada de 25 pessoas por turno. Nessas reuniões, expliquei o projeto de pesquisa, explicitando o que se entende por “mal-estar e bem-estar docente”, a partir das definições de Esteve (1987; 1994) e Jesus (1998; 2000; 2004) e, também, solicitei aos presentes que respondessem aos questionários, devolvendo-os em data posterior.

2.3.3 Procedimentos para a análise de dados

Os dados coletados por meio dos questionários foram submetidos a tratamento estatístico, que consistiu numa análise descritiva e numa análise correlacional.

Após a tabulação dos dados dos questionários foi criado um banco de dados no Programa Excel, for Windows, o qual posteriormente foi transferido e analisado no Programa SPSS, for Windows, versão 15.0.

Para a análise desses dados foram utilizadas uma estatística descritiva (média, desvio padrão, frequências e percentuais), o teste "t" (de Student) e a análise de correlação (coeficiente de Pearson). Para avaliação dos resultados, utilizou-se o nível de significância de 0,05, ou seja, sempre que a probabilidade de ocorrência daquele resultado é igual ou menor que 0,05 ($p \leq 0,05$), há evidência de que ele é estatisticamente significativo.

³ Instrumento elaborado por JESUS, S. (1998), validado no projeto de Pesquisa “Mal-estar e bem-estar na docência” coordenado pelo professor Dr. Claus Dieter Stobäus, da PUCRS e cuja utilização nesta pesquisa foi autorizada pelo autor.

2.4 ESTUDO QUALITATIVO

Este estudo é proposto com a intencionalidade de investigar na perspectiva da compreensão “dos fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa” (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 245). Visa a complementação das análises realizadas dados no estudo quantitativo que o precedeu.

2.4.1 Sujeitos

A composição dos sujeitos foi realizada com base na análise estatística realizada no estudo quantitativo. Foram selecionados intencionalmente dois/duas educadores/as que apresentaram alto nível de mal-estar docente, dois/duas educadores/as que apresentaram nível moderado de mal-estar docente e dois/duas educadores/as que apresentaram bem-estar docente. Esses sujeitos, portanto, representam os estratos superiores, medianos e inferiores em relação ao mal-estar docente.

2.4.2 Procedimentos para a coleta de dados

Considerando a necessidade de coletar dados objetivos e subjetivos para esta pesquisa, optei pela utilização da entrevista semi-estruturada para a pesquisa qualitativa.

Os dados objetivos foram obtidos com a aplicação do questionário e os dados subjetivos, relacionados às atitudes, valores e opiniões dos sujeitos da pesquisa foram obtidos através da entrevista, que permitiu maior interação entre pesquisadora e pesquisados/as.

A respeito das vantagens da aplicação de entrevistas como técnica de pesquisa, Sellitz et al. (1971, p.272) afirmam que “a entrevista é a técnica mais adequada para a revelação de informação sobre assuntos complexos, emocionalmente carregados ou para verificar os sentimentos subjacentes a determinada opinião apresentada”.

A utilização da entrevista permitiu verificar crenças, percepções e padrões de ação e comportamentos usuais entre os professores e professoras participantes da pesquisa.

Definida a amostra, as entrevistas foram realizadas em horários previamente marcados, na escola ou na residência do/a entrevistado/a, utilizando um gravador digital e, posteriormente, foram transcritas para análise.

2.4.3 Procedimentos para a análise dos dados

A análise dos dados coletados foi realizada por meio de uma análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). O método é constituído de um conjunto de técnicas de análise de textos que objetiva avançar para além da mensagem explícita do texto, permitindo compreender o sentido de seu conteúdo.

A escolha da análise de conteúdo como técnica de análise das entrevistas levou em consideração o fato de:

[...] ser uma boa técnica para ser usada em todos os tipos de pesquisa que possam ser documentadas em textos escritos (documentos oficiais, livros, jornais, documentos pessoais), em gravações de voz ou imagem (rádio, televisão, etc), ou em outras atividades que possam ser decompostas como uma entrevista, por exemplo (FREITAS e JANISSEK, 2000, p. 61).

Segundo Bardin (1977, p.42), a análise de conteúdo pode ser entendida como:

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

O processo foi desenvolvido em etapas, conforme propõe a autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise, que objetiva a organização dos dados, foi realizada a partir de leitura flutuante, elaboração de indicadores e a preparação do material.

A exploração do material consiste “essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração” (BARDIN, 1977, p.101). Com base na primeira leitura, a exploração compreendeu o recorte do material em unidades de análise e sua ordenação em forma de categorias preliminares Segundo Freitas e

Janissek (2000, p. 46), “as categorias são as rubricas significativas em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”.

Após esse trabalho de análise, a interpretação do conteúdo categorizado sob uma perspectiva qualitativa permitiu a apreensão das suas peculiaridades, o desvelamento de significados e a compreensão do fenômeno estudado. Nesse sentido, a análise de conteúdo permitiu a passagem da simples descrição para a inferência de explicações e estabelecimento de relações causais.

Os resultados das análises efetuadas no estudo quantitativo e no estudo qualitativo, juntamente com o diálogo com a literatura, serão apresentadas no capítulo três.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresento a análise e discussão dos dados da pesquisa, que está organizada conforme a natureza do estudo: estudo quantitativo e estudo qualitativo.

3.1 ESTUDO QUANTITATIVO

É importante destacar, conforme afirmam Laville e Dionne (1999, p.213), que os resultados estatísticos apresentam limitações porque não possuem em si um poder explicativo. Necessitam, pois, da interpretação adequada para dar sentido ao que é evidenciado:

[...] para interpretar tais resultados, o pesquisador deve ir além da leitura apressada, para integrá-los em um universo mais amplo em que poderão ter um sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões aí abordadas.

Esta interpretação, à luz de teorias e de pesquisas relacionadas ao objeto desta pesquisa, será exposta juntamente com a descrição dos resultados estatísticos.

Do total aproximado de 75 pessoas que receberam os questionários durante o processo de coleta de dados, 30 responderam à pesquisa, conforme quadro 2.

Quadro 2. Questionários respondidos por sexo

Sexo	Nº de questionários respondidos	%
Feminino	23	76,67%
Masculino	07	23,33%
Total	30	100,00%

Os resultados do primeiro questionário, que avalia as variáveis que constituem indicadores do bem-estar e do mal-estar docente, encontram-se na tabela 1 (Apêndice B). Nessa tabela, obtida a partir da tabulação do instrumento, conforme proposto por Jesus (1998), registraram-se os resultados das professoras e

dos professores, visando a realizar o diagnóstico do mal-estar e bem-estar docente na escola.

Os resultados do segundo questionário, que contém informações sobre as variáveis relacionadas a gênero e trabalho encontram-se na tabela 2 (Apêndice C).

Alguns resultados, desdobrados segundo a variável sexo, são encontrados na tabela 3 (Apêndice D) e na tabela 4 (Apêndice E). Tais resultados serão interpretados na perspectiva das relações de gênero.

3.1.1 Características pessoais e profissionais

Os dados das variáveis que são denominadas características pessoais e profissionais foram submetidos ao cálculo de porcentagem, média e desvio-padrão.

3.1.1.1 Idade

Com relação à variável idade, do total de professores/as que participaram da pesquisa, cinco têm até 40 anos e vinte e cinco têm mais de 40 anos, conforme quadro 3.

Quadro 3. Idade dos/as professores/as

Idade	Nº de professores/as	Porcentagem
25 --- 30	02	6,67%
30 --- 35	01	3,33%
35 --- 40	01	3,33%
40 --- 45	8	26,67%
45 acima	18	60,00%
Total	30	100,00%

A distribuição da idade pelos sexos pode ser identificada no quadro 4 e nos gráficos 1 e 2:

Quadro 4: Média e desvio padrão das idades dos/as professores/as

Sexo	Média de idade	Desvio Padrão
Feminino	42, 43	6,87
Masculino	48,86	6,09

Gráfico 1: Idade das professoras

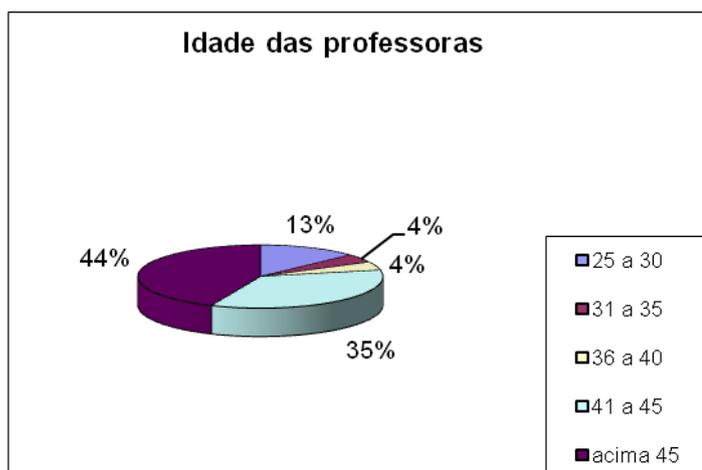
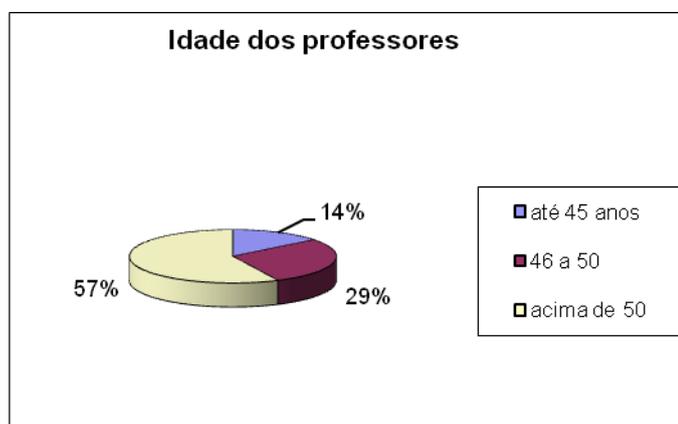


Gráfico 2: Idade dos professores



Observa-se que a média de idade dos homens é de 48,86 anos, enquanto que a das mulheres é de 42,43 anos. É de se destacar que aproximadamente 80% do total de professoras, e aproximadamente 90% dos professores apresenta mais de 45 anos de idade.

3.1.1.2 Situação familiar

Todos os homens são casados e 86% deles têm filhos.

A maioria das mulheres é casada (70 %) e tem filhos (74%).

3.1.1.3 Formação profissional

Todas as mulheres possuem curso de graduação, 57% possuem curso de especialização, 17% estão cursando especialização e 4% estão cursando mestrado.

Todos os homens possuem curso de graduação e, destes, 86% possuem curso de especialização.

3.1.1.4 Trabalho docente

Os homens trabalham uma média de 40,1 horas semanais efetivamente em sala de aula, além do tempo destinado às reuniões pedagógicas e ao trabalho extra-classe. 57% deles exercem suas atividades em duas ou mais escolas.

As mulheres trabalham uma média de 39,3 horas semanais efetivamente em sala de aula, além do tempo destinado a reuniões pedagógicas e ao trabalho extra-classe. 39% desempenham sua jornada de trabalho em duas ou mais escolas.

Pesquisa realizada pela CNTE⁴, descrita por Vieira (2004) explicita a existência de um regime de trabalho de 40 horas semanais para aproximadamente 70% do professorado gaúcho. Este regime, via de regra, inclui na carga horária o tempo necessário para reuniões pedagógicas, organização do trabalho docente, preparação de aulas, etc.

Na amostra estudada, mais de 50% dos/as professores/as trabalham entre 40 e 50 horas efetivamente em sala de aula, o que significa muito mais horas de trabalho do que a média encontrada na pesquisa anterior. Esta diferença pode ser atribuída à multiplicação de jornada, expediente utilizado para compensar a desvalorização econômica da profissão.

Embora os regimes de trabalho no serviço público sejam, normalmente, de 20 horas semanais ou de 40 horas semanais, observa-se, no estado do Rio Grande do Sul, expressivo número de professores/as que acumulam duas matrículas, perfazendo regimes de trabalho de até 60 horas semanais. A seguir, descreve-se a carga horária real efetivamente desempenhada em sala de aula.

⁴ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Gráfico 3: Carga horária real em sala de aula - professoras



Gráfico 4: Carga horária real em sala de aula - professores



Em relação às/aos professoras/as efetivos, no estado do Rio Grande do Sul, usualmente, o regime de trabalho de 20 horas corresponde a um mínimo de 16 horas em sala de aula e o regime de 40 horas corresponde a um mínimo de 32 horas em sala de aula. Grande número de professoras/as, porém, obtém aumento de carga horária a partir de convocações e /ou contratos emergenciais.

As convocações são concedidas a partir de necessidade de ensino e, em sua maioria, válidas apenas durante o ano letivo, não gerando direito a férias nem a incorporação na aposentadoria. Para garantir uma convocação, com conseqüente aumento no salário percebido, é necessário que professoras/as estejam cumprindo o máximo da carga horária na matrícula em que são efetivos. Com isto, chega-se facilmente a 56 horas de trabalho semanal efetivo em sala de aula.

Este indicativo, associado à percepção de desvalorização de seu trabalho (à medida em que se transformam em professores horistas e podem ser deslocados para outras escolas), e à dificuldade no recebimento dos salários correspondentes às convocações (no caso em pauta, o conhecimento da realidade indica que um/a

professor/a pode levar até 8 meses para receber os vencimentos referentes ao aumento da carga horária, com o conseqüente desconto de impostos e taxas retroativas), constitui, certamente, um dos fatores potenciais de mal-estar docente.

Pode-se observar que a carga horária real em sala de aula é um pouco mais alta no grupo dos professores. Embora as médias sejam semelhantes entre os dois grupos, encontramos 52% das professoras com carga horária real acima de 40 horas em sala de aula, comparado a 58% dos professores com carga horária real acima de 40 horas em sala de aula. Estatisticamente, porém, essa diferença não é significativa.

Além da carga horária real em sala de aula, professores/as realizam, em casa, muitas atividades relacionadas ao trabalho docente (preparação de aulas, elaboração e correção de avaliações, etc.). Na escolha da profissão docente, o imaginário popular considera como fatores determinantes a expectativa de trabalhar apenas um turno (podendo atender às funções domésticas no tempo restante) e a possibilidade de gozar férias prolongadas, conforme atesta Fontana (2000). No entanto, essa expectativa não se confirma, especialmente ao levar em conta a necessidade cada vez maior de duplicar ou triplicar a jornada em sala de aula, o que acarreta, como conseqüência direta, maior número de horas de trabalho escolar realizado em casa.

Vieira (2004, p.51) destaca, ao analisar o trabalho docente, que os educadores trabalham “em média mais 14 horas semanais, sendo o tempo gasto, em casa, com trabalhos profissionais, de 8 horas”.

Os dados encontrados nesta pesquisa confirmam a informação, no que se refere aos professores. As professoras, no entanto, trabalham o dobro deste tempo, conforme dados abaixo, retirados da tabela 2.

Quadro 5: Horas semanais de trabalho escolar realizado em casa

Horas semanais de trabalho escolar realizado em casa	Média	Desvio padrão
Mulheres	13,74	10,82
Homens	7,71	2,21

O tempo de trabalho profissional realizado em casa, associado ao trabalho doméstico e às horas de efetivo trabalho docente, configuram uma tripla (ou quádrupla) jornada de trabalho para as mulheres, o que pode determinar a ocorrência de problemas de saúde, dificuldades de relacionamento doméstico e diminuição da qualidade do trabalho (VIEIRA, 2004).

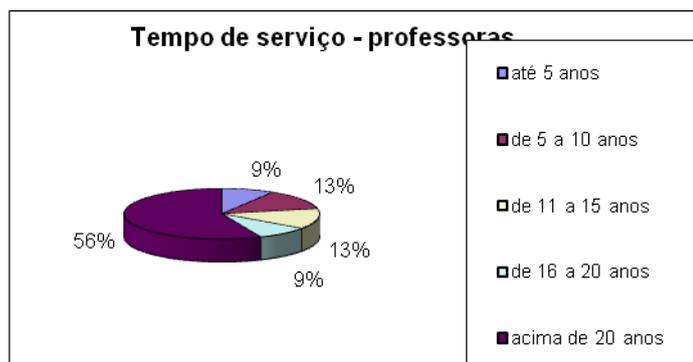
No que se refere ao tempo de serviço de professores/as, encontrou-se:

Quadro 6: Tempo de serviço dos/as professores/as

Tempo de serviço	Nº de professores/as	Porcentagem
Até 5 anos	01	3,33%
5 --- 10	05	16,67%
10 --- 15	02	6,67%
15 --- 20	05	16,67%
20 --- 25	04	13,33%
25 --- 30	10	33,33%
Acima de 30	03	10,00%
Total	30	100,00%

A relação tempo de serviço e sexo é descrita a seguir.

Gráfico 5: Tempo de serviço das professoras



Nota-se que 56% das mulheres exerce a profissão docente há mais de 20 anos, enquanto apenas 9% apresenta até 5 anos de trabalho docente.

Gráfico 6: Tempo de serviço dos professores



Constata-se que 57% dos professores tem mais de 20 anos de serviço, enquanto apenas 14% tem até 10 anos de serviço.

Estes dados, analisados em conjunto com a idade de professores/as, podem indicar um processo de “envelhecimento” da categoria, que apresenta índices muito baixos de renovação. Vieira (2004, p.13) aponta para a predominância, no Rio Grande do Sul, de professores/as na faixa dos 40 aos 59 anos, com percentuais da ordem de 60%. Os índices desta amostra apontam aproximadamente 90% dos/as professores/as com idade superior a 40 anos, o que confirma a “falta de renovação de pessoal, baixos ingressos, desestímulo pela profissão”.

Quanto à renda, 57% dos homens relatam perceber até sete salários mínimos mensais e 43%, sete salários mínimos mensais.

No caso das mulheres, 87% relatam perceber uma renda mensal de até cinco salários mínimos e 13%, acima de cinco salários mínimos.

3.1.1.5 Trabalho doméstico

A divisão sexual das tarefas domésticas é questão de fundo na aferição das variáveis relativas ao mal-estar docente. A maioria do grupo em estudo é feminina, casada e tem filhos. Na variável horas semanais de trabalho doméstico, as professoras apresentam uma média superior a 30 horas semanais dedicadas a esse tipo de trabalho. Isso significa, em tese, mais uma jornada de trabalho, a ser acrescida em suas outras 40 ou 60 horas semanais realizadas na escola.

Dados extraídos da tabela 1, registrados no quadro 7, identificam os tempos dedicados por homens e mulheres ao trabalho doméstico durante a semana.

Quadro 7: Horas semanais de trabalho doméstico

Horas semanais de trabalho doméstico	Média	Desvio padrão
Mulheres	31,17	25,60
Homens	14,14	13,21

“p” ≤ 0,05

A partir de uma análise sobre tempo e trabalho, Dedecca (2004) observa que, apesar de o trabalho estar intrinsecamente ligado ao desenvolvimento humano, ele assume uma nova feição juntamente com o advento e fortalecimento do capitalismo, já que uma das características básica do sistema capitalista é a compra e venda da força de trabalho.

Na sociedade urbano-industrial as funções desempenhadas pelos membros da família nuclear tradicional são definidas de acordo com o *status* que lhe é atribuído. O papel do homem como provedor é socialmente mais valorizado, enquanto historicamente ficou reservada às mulheres a esfera do doméstico, centralizando as tarefas de reprodução social, numa perspectiva de subordinação e/ou inferioridade (BRUSCHINI, 1994; SORJ, 2005).

A mudança nesses padrões, a partir da inserção feminina no mundo do trabalho, não determina, entretanto, que se encontre uma divisão eqüitativa das

tarefas domésticas. Sorj (2005, p.82) afirma que “enquanto a contribuição feminina para o sustento da família já se encontra amplamente legitimada, a contribuição masculina nas atividades domésticas não goza da mesma aceitação”.

Na realidade estudada, se observa que as mulheres casadas relatam trabalhar mais horas em tarefas domésticas que seus companheiros. Relatam ainda a diferença na natureza deste trabalho: enquanto as mulheres se dedicam a limpar e arrumar a casa, lavar e passar roupa, cuidar das crianças e/ou idosos, auxiliar nas tarefas escolares dos filhos, seus companheiros cuidam das plantas, dos animais domésticos, enfim, reproduzem ainda as tarefas externas à casa. Das tarefas do âmbito interno, pouco participam, com exceção de alguns que relatam elaborar as refeições.

O gênero, por conseguinte, não pode ser deixado de lado quando desejamos analisar o tempo e o trabalho de professores/as. Ao apontar as relações existentes entre o “tempo para a reprodução econômica e o tempo para a reprodução social”, (DEDECCA, 2004, p. 4). O autor chama a atenção para o fato de não ser possível desconsiderar a importância econômica do trabalho para reprodução social, destacando que apenas no ano 2000 este trabalho começa a ser incorporado nas pesquisas oficiais sobre trabalho, com a inclusão no PNAD – IBGE de questões relativas ao trabalho doméstico.

Os resultados expressos no quadro 6 refletem a desigualdade de gênero na divisão sexual das tarefas, já apontada por Bruschini (1986, p.216), na década de 1980. A diferença significativa de horas destinadas para o trabalho doméstico por professores e professoras (mulheres relatam realizar o dobro de horas de trabalho doméstico que os homens), confirma a “persistência da articulação complexa entre capitalismo e patriarcado, que naturalizou o trabalho doméstico como atributo essencial do papel feminino”. Por outro lado, mesmo os homens pesquisados confirmam que suas esposas dedicam aos trabalhos domésticos aproximadamente o dobro do tempo que eles próprios.

Este modelo tradicional vem sofrendo transformações, com a progressiva ampliação da participação masculina nas tarefas domésticas, ainda que designada como *ajuda nas tarefas domésticas*, inscrevendo-se no que Sorj (2006) considera “um campo de ambivalência, sugerindo a convivência de valores tradicionais e igualitários no sistema cultural dos brasileiros”.

3.1.2 Estresse e exaustão profissional

O estresse é descrito a partir de diferentes enfoques, que vão desde o biofisiológico (estresse como variável dependente, como reação física), ao ambiental (estresse como variável independente, resposta aos estímulos), até a perspectiva relacional ou interativa (COOPER e TRAVERS, 1997).

Este estudo enfatiza o estresse em sua perspectiva relacional, cabendo destacar que não se pode generalizar a acepcão negativa que considera o estresse como determinante do mal-estar docente. A possibilidade de que o estresse demande uma resposta positiva, que permita a resolução da situação que provoca tensão, o êxito na superação do problema, caracteriza o que se denomina *eustress* (JESUS, 2000, 2007). Nesse sentido, o estresse determina uma otimização dos recursos de superação e adaptação, que aumentam a autoconfiança e a auto-estima de professores, permitindo-lhes melhores resoluções ao se defrontar com situações similares (JESUS, 2007), constituindo variáveis significativas para o bem-estar docente.

Em alguns casos, em que a situação estressora é muito intensa, ou prolonga-se por um grande período de tempo, acontece o desequilíbrio e o professor, não encontrando estratégias para sua superação, sofre o *distress*, que poderá resultar em situação de mal-estar docente.

O processo de constituição do mal-estar docente está descrito na figura abaixo:

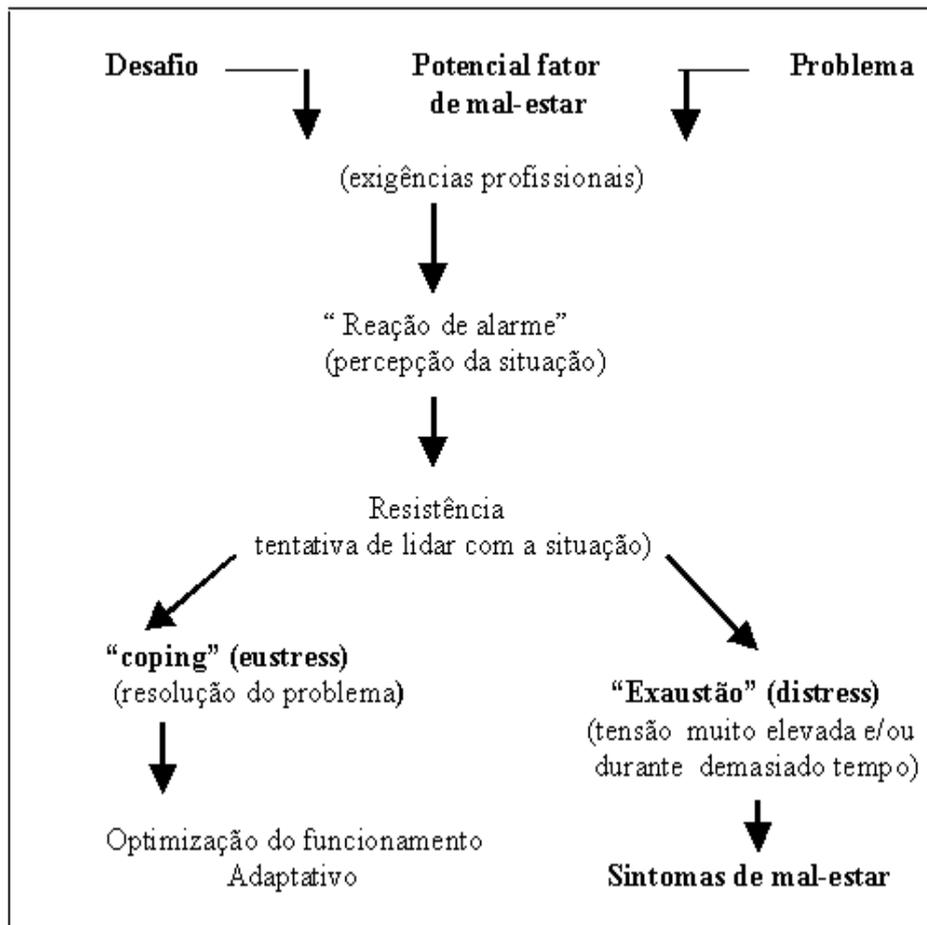


Figura 1. Processo de desenvolvimento do mal-estar docente (JESUS, 1998)

Diferentes estudos sobre estresse apontam que professores/as submetem-se diariamente a potenciais situações estressoras. A sua capacidade de lidar positivamente ou negativamente com estas situações é fator determinante para a presença de estresse profissional. Segundo Cooper e Travers (1997, p.38), “os indivíduos incapazes de enfrentar com sucesso as exigências ambientais, começam imediatamente a evidenciar manifestações de estresse”(tradução minha).

Estas manifestações de estresse podem ser emocionais (ansiedade, insatisfação, depressão, baixa auto-estima), condutuais (problemas de conduta, consumo excessivo de álcool, tabaco ou drogas, absentismo, abandono) ou fisiológicas (doenças cardíacas, enfermidades psicológicas, cansaço).(ESTEVE, 1987; COOPER e TRAVERS, 1997).

Nesta pesquisa, os dados que avaliam o estresse e a exaustão profissionais foram submetidos ao cálculo da média e desvio-padrão.

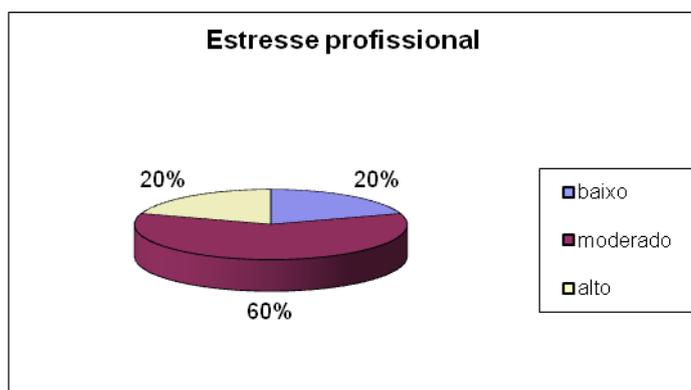
Reproduzo, no quadro 8, dados da tabela 1 referentes ao estresse profissional:

Quadro 8: Estresse profissional

Variável	Média	Desvio Padrão
Estresse Profissional	346,43	122,04

Analisando estatisticamente a variável estresse profissional, encontra-se os resultados descritos no gráfico abaixo.

Gráfico 7: Estresse profissional



Considerou-se com baixos níveis de estresse os/as professores/as que apresentaram índices abaixo de 244,39 (média menos um desvio padrão). Nesta categoria, encontram-se 6 professores/as (20%). Destes, 33,33% são mulheres e 66,67 são homens.

Considerou-se níveis moderados de estresse os valores compreendidos entre 244,39 e 468,47 (média mais um desvio padrão). Nesta categoria, encontram-se 18 professores (60%), sendo que 83,3% são mulheres e 16,7 % são homens.

Os índices altos de estresse encontram-se acima de 468,47 (média mais um desvio padrão), com um total de 6 professores/as(20%), todas do sexo feminino.

A exaustão profissional, por sua vez, pode ser compreendida como esgotamento. Entrar em exaustão corresponde a exaurir-se. Professores que apresentam exaustão profissional sentem que não tem mais o que dar de si em termos afetivos, esgota-se sua energia e os recursos disponíveis para a resolução

dos problemas. Altos índices de exaustão profissional, juntamente com elevado estresse docente correspondem à situação que Esteve (1987) chama de mal-estar docente.

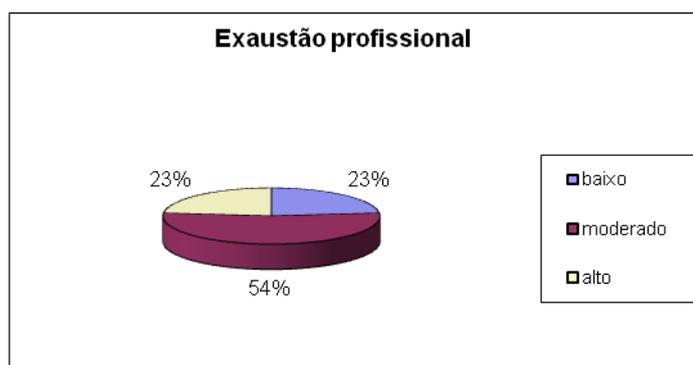
Dados da tabela 1 referentes à exaustão profissional são apresentados no quadro 9.

Quadro 9: Exaustão profissional

Variável	Média	Desvio Padrão
Exaustão Profissional	597,47	447,22

Os resultados da análise estatística estão exemplificados no gráfico a seguir:

Gráfico 8: Exaustão profissional



Consideraram-se com baixos níveis de exaustão profissional os/as professores/as que apresentaram índices abaixo de 150,24 (média menos um desvio padrão). Nesta categoria, encontram-se 7 professores/as (23,33%). Destes, 42,85% são mulheres e 57,15 são homens.

Consideraram-se níveis moderados de exaustão profissional os valores compreendidos entre 150,25 e 1044,69 (média mais um desvio padrão). Nesta categoria, encontram-se 16 professores (53,33%), sendo que 81,25% são mulheres e 18,75% são homens.

Os índices altos de exaustão profissional encontram-se acima de 1044,69 (média mais um desvio padrão), com um total de 7 professores/as (23,33%), todas do sexo feminino.

Visando a obter um resumo das duas principais variáveis indicadoras do mal-estar ou bem-estar docentes, registra-se no quadro 10 os resultados encontrados no instrumento de pesquisa relativos ao estresse e à exaustão profissional, agrupados por sexo.

Quadro 10: Resumo dos resultados das variáveis estresse e exaustão profissional, agrupados por sexo:

Nível	Estresse				Exaustão Profissional			
	Homens		Mulheres		Homens		Mulheres	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Alto	0	0	6	26,19	0	0	7	30,43
Moderado	3	42,85	15	65,21	3	42,85	13	56,52
Baixo	4	57,14	2	8,7	4	57,14	3	13,05
Total	7	100%	23	100%	7	100%	23	100,%

Observa-se que aproximadamente 27% das mulheres apresentam altos níveis de estresse docente, enquanto nenhum homem apresenta alto nível de estresse.

Com relação à variável exaustão profissional, cerca 30% das mulheres apresentam altos níveis de exaustão, contra 0% dos homens. Já em relação ao estresse, observa-se que 57% dos homens apresentam baixos níveis de estresse, comparados a apenas 8,7% das mulheres que apresentam baixos níveis de estresse.

Da mesma forma, 57% dos homens apresentam baixos níveis de exaustão profissional, comparados a apenas 13% das mulheres com baixos níveis de exaustão.

Ao analisar as duas variáveis conjuntamente, encontra-se:

Quadro 11: Estresse e exaustão profissionais, relacionados ao sexo

Variáveis relacionadas	Mulheres	Homens
estresse alto e exaustão alta	03	0
estresse alto e exaustão moderada	03	0
estresse moderado e exaustão alta	04	0
estresse baixo e exaustão baixa:	0	02
estresse baixo e exaustão moderada	02	02
estresse moderado e exaustão baixa	03	02
estresse moderado e exaustão moderada	08	01

Tendo em vista tais resultados, realizei uma análise dos casos típicos quanto ao estresse e à exaustão profissional.

3.1.2.1 Mulheres com altos níveis de estresse e exaustão profissional

Há três mulheres que apresentam estresse alto e exaustão alta, indicadores de alto nível de mal-estar docentes.

Professora A:

Tem 51 anos de idade, é separada, tem filhos e uma renda mensal entre 5 e 6 salários mínimos.

O tempo de serviço é de 31 anos. Trabalha 48 horas em sala de aula (ensino fundamental e ensino médio), distribuídas em duas escolas e ocupa 23 horas semanais com tarefas relacionadas à atividade docente, realizadas em casa.

Dispõe 28 horas semanais com serviços domésticos.

Realiza curso de pós-graduação aos finais de semana.

Apresenta alto empenho profissional, moderados índices de motivação e baixos índices de estratégias de *coping*⁵.

Devido ao estresse, relata que pensou seriamente em deixar a profissão, nos últimos cinco anos. Destaca que apresenta intranquilidade, inquietude, náuseas, problemas estomacais e/ou distúrbios alimentares, sensação de formigamento no

⁵ *coping* pode ser entendido como capacidade de estabelecer estratégias diferenciadas para lidar com os fatores potenciais de mal-estar docente.

corpo, crises de pânico ou insônia, não conseguindo raciocinar tão rapidamente quanto antes. Está pretendendo antecipar a aposentadoria.

Professora B:

Tem 43 anos de idade, 8 anos de trabalho, é solteira, não tem filhos e percebe uma renda mensal entre 3 e 4 salários mínimos.

Relata trabalhar 36 horas em sala de aula, em uma só escola, realiza 2 horas semanais de serviços domésticos e 14 horas semanais de tarefas relacionadas à atividade docente realizadas em casa.

Apresenta empenho profissional moderado, baixa motivação inicial, baixa motivação intrínseca, baixas estratégias de *coping*, alta expectativa de controle, baixa expectativa de sucesso profissional.

Relata ter pensado seriamente em abandonar a profissão, por considerá-la muito estressante. Destaca apresentar inquietude, náuseas, distúrbios estomacais e/ou alimentares, crises de insônia e dificuldades de raciocínio.

Professora C:

Tem 47 anos de idade, 29 anos de trabalho, é casada, tem filhos e percebe uma renda mensal entre 3 e 4 salários mínimos.

Trabalha 46 horas em sala de aula, em duas escolas, realiza 23 horas semanais de serviços domésticos e 20 horas semanais de tarefas relacionadas à atividade docente em casa.

Apresenta empenho profissional moderado, motivação inicial e motivação intrínseca moderadas, baixas estratégias de *coping*, baixas expectativas de eficácia e de controle e baixa expectativa de sucesso profissional.

Relata estar pensando em antecipar sua aposentadoria, por estar bastante insatisfeita com a situação do magistério. Registra inquietude e dificuldades de raciocínio.

3.1.2.2 Homens com baixos níveis de estresse e exaustão profissional

Há dois professores que apresentam estresse baixo e exaustão baixa.

Professor D:

Tem 47 anos de idade, 27 anos de trabalho, é casado, tem filhos e percebe uma renda mensal entre 3 e 4 salários mínimos.

Relata trabalhar 53 horas em sala de aula, em duas escolas, realiza 09 horas semanais de serviços domésticos e 07 horas semanais de tarefas relacionadas à atividade docente em casa.

Apresenta empenho profissional moderado, motivação inicial moderada, motivação intrínseca alta, moderadas estratégias de *coping*, moderadas expectativas de eficácia e de controle e alta expectativa de sucesso profissional.

Professor E:

Tem 55 anos de idade, 35 anos de trabalho, já é aposentado de uma matrícula de 40h no sistema estadual de educação. É casado, tem filhos e percebe uma renda mensal entre 10 e 15 salários mínimos.

Relata trabalhar 30 horas em sala de aula, em duas escolas, realiza 30 horas semanais de serviços domésticos e 05 horas semanais de tarefas relacionadas à atividade docente em casa.

Estuda teologia. Apresenta empenho profissional moderado, motivação inicial alta, motivação intrínseca alta, altas estratégias de *coping*, altas expectativas de eficácia e de controle e alta expectativa de sucesso profissional.

3.1.3 Relação entre variáveis indicadoras de bem-estar e mal-estar docente

Os dados dessas variáveis foram submetidos ao cálculo do coeficiente linear de Pearson.

3.1.3.1 Projeto profissional, expectativas de controle e exaustão profissional

A variável projeto profissional visa a identificar uma maior ou menor orientação para a profissão docente. Inclui questões que indicam os objetivos, a existência e a intensidade do desejo de continuar na profissão de professor.

Quadro 12: Correlações da variável projeto profissional

Variáveis	Índice	Controle	Exaustão
Projeto	Pearson correlation (r)	0,366	- 0,437
	(p)	0,047	0,016

Encontrou-se uma correlação significativa entre as variáveis Projeto, Expectativas de Controle e Exaustão Profissional.

Entre Projeto Profissional e Expectativas de Controle esta correlação é direta e entre Projeto Profissional e Exaustão observa-se uma correlação inversa.

Esta última correlação encontra eco na literatura sobre o tema, apontando que níveis elevados de exaustão profissional levam a um maior desejo de abandonar a profissão. De acordo com Esteve (1994, p.72), o mal-estar docente desencadeia grandes índices de absentismo (faltas e licenças no trabalho), e “o absentismo tem como última opção um gesto de sinceridade: o real abandono da profissão docente”(tradução minha).

No entanto, dadas as condições da economia e das expectativas de emprego, a atitude mais freqüente, segundo o autor, “é a de manter, mais ou menos assumido, o desejo de abandonar a profissão docente, porém, sem conseguir um abandono real, recorrendo a diferentes mecanismos para fugir dos problemas cotidianos” (p.74, tradução minha).

Nóvoa (1991, p. 20) afirma que “as consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono”.

3.1.3.2 Empenho profissional, motivação intrínseca e motivação inicial

Empenho, de acordo com Houaiss (2001), significa grande interesse, disposição, afinco. Empenho Profissional, portanto, pode ser compreendido como comprometimento ou engajamento com a profissão docente.

Quadro 13: Correlações da variável empenho

Variável	Índice	Motivação intrínseca	Motivação inicial
Empenho	Pearson correlation (r)	0,478	0,492
	(p)	0,008	0,006

As correlações encontradas entre Empenho Profissional e Motivação Intrínseca e Motivação Inicial são diretas, isto é, quanto maior a motivação inicial e/ou a motivação intrínseca, maior o empenhamento profissional e vice-versa.

A motivação inicial encontra-se intrinsecamente ligada ao projeto profissional, ou seja, explica por que alguém chega a se tornar professor/a. Por consequência, quando a escolha de uma profissão se dá a partir de um desejo ou de uma significação interna, mesmo que produzidos a partir de um processo histórico-cultural, a realização profissional e pessoal daí decorrentes relacionam-se diretamente ao empenho profissional, levando o/a professor/a a comprometer-se, engajar-se nessa função.

De acordo com Jesus (1998, p. 32), “uma maior motivação inicial para a profissão docente, no sentido de o projecto ‘ser professor’ constituir um objectivo de vida [...] comporta implicações fundamentais na motivação profissional dos professores”.

Por outro lado, se a opção pela profissão docente decorre da falta de outras alternativas profissionais ou, como ainda é muito comum entre as mulheres professoras, se reflete escolha feita pelos outros (pais, mães, esposos, tias etc.), esta baixa motivação inicial possivelmente desencadeará um baixo empenho profissional.

Considerando motivação intrínseca na acepção proposta por Huertas (2006, p.99), como uma forma de ação em que “o que interessa é a própria atividade, que é um fim em si mesma, não um meio para outras metas” (tradução minha), compreende-se a correlação direta encontrada entre Empenho e Motivação Intrínseca.

Uma ação intrinsecamente motivada fundamenta-se em três características: autodeterminação (ter o controle sobre sua ação), competência (sentir-se com competência e habilidade para realizá-la) e sentimento de prazer (“a satisfação de fazer algo próprio e familiar”)(DECI; RYAN, 1992, apud HUERTAS, 2006, p.100). Estas três características relacionam-se diretamente com o engajamento e comprometimento com a profissão docente.

Jesus (2000, p. 56) refere-se à motivação intrínseca quando analisa estudos realizados nos Estados Unidos com os chamados “professores exemplares”, afirmando que “verifica-se que os factores intrínsecos são essenciais para estes professores, quer na escolha da profissão docente, quer para a sua continuação nesta carreira e para o seu empenhamento profissional”.

3.1.3.3 Metas, expectativa de eficácia, avaliação do sucesso, crenças irracionais

As metas profissionais são os objetivos que o/a professor/a possui, e apresentam graus de importância variados. É de se destacar que as metas constituem-se nos objetivos motivacionais, que são compreendidos como o conjunto de situações preferenciais do mundo de relação dos sujeitos e que permitem a concretização de seus motivos (Jesus, 2000).

Quadro 14: Correlações da variável meta

Variável	Índice	Expectativa de Eficácia	Sucessos locus	Sucessos estabilidade	Crenças irracionais	Sucesso profissional
Metas	Pearson correlation (r)	0,435	0,448	0,542	0,530	0,416
	(p)	0,016	0,013	0,002	0,003	0,022

Considerando eficácia como a consecução dos objetivos pretendidos, a correlação direta entre metas profissionais, expectativa de eficácia e avaliação do sucesso parece ser facilmente comprovada. Teoricamente, professores/as com altos índices de metas profissionais apresentariam expectativa de eficácia alta e seriam naturais candidatos ao sucesso profissional.

No entanto, para a concretização do sucesso profissional encontram-se envolvidas outras variáveis, sobretudo aquelas pertencentes à categoria que Esteve (1994) chama fatores de segunda ordem, ou seja, condições ambientais e/ou contextuais do exercício da docência.

Na análise dos dados da tabela 1, por exemplo, observa-se que as três professoras com altos índices de estresse e exaustão docentes apresentam índices moderados de metas profissionais, mas, ao mesmo tempo, suas expectativas de eficácia e de sucesso profissional encontram-se no nível considerado baixo, numa relação direta com o próprio mal-estar docente, conforme afirma Jesus (2000, p. 151):

[...] se a realidade profissional for fonte de insatisfação ou de mal-estar, o professor pode revelar desilusão profissional, o que se traduz pela discrepância entre o valor das metas (que se mantém elevado) e as expectativas de as alcançar (que diminuem). Nesta situação, o professor pode manifestar a intenção de exercer outra actividade profissional. Ao formular expectativas mais baixas sobre a sua realização como professor, começa também a atribuir um menor valor às metas profissionais, o que o leva a empenhar-se menos nesta profissão. Face à situação de mal-estar em que se encontra o professor pode concretizar o seu desejo de abandono da profissão docente.

3.1.3.4 Motivação Intrínseca, estresse profissional, exaustão profissional, expectativa de eficácia, sucesso profissional e motivação inicial

Segundo Jesus (2000, p. 50) “a maior parte dos autores que têm realizado trabalhos sobre a motivação dos professores enfatiza a importância dos incentivos intrínsecos, em relação aos extrínsecos”. A partir de diversos estudos já realizados, cita, entre outros, alguns dos principais incentivos intrínsecos, como o orgulho no trabalho, o sentido de eficácia pessoal, o aumento das responsabilidades profissionais, a autonomia e o envolvimento nas tomadas de decisão na escola.

Ainda sobre a motivação intrínseca, Jesus (2000, p. 218) enfatiza:

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.

Assim, motivação intrínseca corresponde ao pólo mais internalizado da motivação, também chamada de motivação auto-regulada. Huertas (2006) refere-se à motivação intrínseca como aquela motivação que permite às pessoas se sentirem felizes, mobilizadas e envolvidas ao realizar suas ações.

Quadro 15: Correlações da variável motivação intrínseca

Variável	Índice	Estresse Profissional	Exaustão Profissional	Expectativa de Eficácia	Sucesso profissional	Motivação inicial
Motivação intrínseca	Pearson correlation (r)	- 0,391	- 0,364	0,655	0,439	0,456
	(p)	0,033	0,045	0,000	0,015	0,011

Do quadro 15, considerou-se importante destacar, especialmente, a correlação inversa entre as variáveis motivação intrínseca e estresse profissional, bem como a correlação inversa entre motivação intrínseca e exaustão profissional. Essas correlações podem explicar os altos índices de motivação intrínseca aliados a baixíssimos níveis de estresse e exaustão docente, registrados na tabela 1, patamar no qual identificamos os dois professores com melhores indicativos de bem-estar docente.

Já com relação às três professoras que se foram identificadas com elevado mal-estar docente, a partir de altos níveis de estresse e exaustão profissional, se faz necessária a introdução de outros elementos na análise, haja visto que, nesses casos, não se confirma a relação inversa apontada entre motivação intrínseca, estresse e exaustão profissional.

A professora A, apresenta níveis altos de motivação intrínseca, em contraposição a elevado estresse e exaustão. Já a professora C apresenta níveis moderados de motivação intrínseca, e apenas a professora B confirma a relação inversa, mostrando altos níveis de estresse e exaustão profissionais aliados a uma baixa motivação intrínseca.

No caso das professoras A e C, talvez possamos concordar com Jesus (2004, p.44), quando afirma que “o desenvolvimento profissional do professor pode ir no sentido da sua motivação ou ao contrário, do seu mal-estar profissional, consoante sejam ou não satisfeitas as suas necessidades de estima [...]”.

Da mesma forma, o mal-estar docente é descrito por Jesus (1998, p.61) como a “última fase de um processo de confronto”, resultado dos esforços do professor para corresponder a exigências profissionais que ultrapassam seus recursos adaptativos, gerando estresse. Esse esforço, quando não encontra uma resposta positiva, gera a exaustão profissional e define a situação de mal-estar docente.

Já a análise mais detalhada da situação apontada pela professora B corrobora a hipótese de que baixos índices de motivação intrínseca tem relação direta com o mal-estar docente.

A constatação da existência de grande número de professores/as com moderados índices de mal-estar docente, expressa na Tabela 1, pode ser explicada a partir desta correlação. Jesus (2000) reconhece que, inobstante a crise vivida pelos/as professores/as, muitos deles/as se encontram satisfeitos/as e motivados/as, não revelando qualquer mal-estar profissional. Neste aspecto, é importante considerar outros aspectos relacionados com a profissão docente, incluindo o clima organizacional, as relações com as chefias, a percepção de autonomia e de controle do professor sobre o processo profissional. Estes temas serão detalhados mais adiante.

3.1.3.5 Estratégias de *coping*, motivação intrínseca, expectativa de eficácia e sucesso profissional

O conceito de *coping* é relacionado às formas de lidar com os fatores estressores. Cada professor/a desenvolve estratégias diferenciadas para lidar com os fatores potenciais de mal-estar docente (Jesus, 1998, 2000).

A forma de lidar com os fatores potenciais de estresse é determinante para garantir o bem-estar docente, já que o grau de mal-estar docente é determinado pela forma com que os/as professores/as são afetados ou não por esses fatores.

Ao ser confrontado/a com exigências profissionais que podem ser consideradas estressoras em potencial, o/a professor/a incorre em uma situação de estresse. A partir da sua construção pessoal de estratégias de *coping* e de resiliência, poderá desencadear-se *eustress* (estresse com conotação positiva) que encaminha para a resolução das situações. Se, por outro lado, as estratégias de *coping* não forem suficientes para a resolução, conduzindo a uma situação de tensão muito elevada ou mantida durante muito tempo, desencadeia-se o *distress* (exaustão), que leva à instalação de sintomas de mal-estar docente (JESUS, 1998, 2000, 2007).

Embora a literatura referente ao assunto afirme a correlação inversa entre as estratégias de *coping* e o estresse (JESUS, 1998, 2000), este estudo não aponta esta correlação como significativa.

Há, entretanto, conforme quadro 16, evidências de correlação direta significativa entre estratégias de *coping* e sucesso profissional.

Quadro16: Estratégias de *coping*

Variável	Índice	Motivação intrínseca	Expectativa de eficácia	Sucesso profissional
Estratégia de <i>coping</i>	Pearson correlation (r)	0,389	0,425	0,634
	(p)	0,034	0,019	0,000

Ao identificar o conceito de motivação intrínseca com o que Huertas (2006) indica, ou seja, que a motivação intrínseca embasa-se, entre outras características, na autodeterminação e na competência, compreende-se a relação entre estas variáveis.

Se consideramos *coping* como forma de lidar com situações de dano, ameaça e/ou desafio (Jesus, 2000), a autodeterminação, que envolve a sensação de controle das ações, e a competência, que consiste em acreditar-se capaz de superar desafios explicam a relação direta entre motivação intrínseca e estratégias de *coping*.

Da mesma forma, a expectativa de eficácia pode ser relacionada com a competência acima descrita, justificando a correlação direta. Quanto maior a expectativa de eficácia, maior a crença em que é possível superar desafios, oportunizando a adoção de medidas para lidar positivamente com as situações estressoras (*coping*).

A relação direta entre sucesso profissional e estratégias de coping pode ser exemplificada com a situação profissional em que o professor defronta-se com exigências e dificuldades, utiliza suas estratégias de *coping* (particulares e desenvolvidas durante a sua formação pessoal e profissional) e as competências de resiliência. Considera-se resiliência, em termos das ciências naturais, como a capacidade que os materiais têm de retornar ao seu estado inicial, sem deformação, após sofrer uma influência externa. Barbosa (2007) afirma que o termo resiliência, transferido para as ciências humanas, designa um atributo da personalidade, desenvolvido no contexto psico-socio-cultural, que permite aos seres humanos vencer as dificuldades, superar os obstáculos, por mais fortes e traumáticos que sejam.

Ao enfrentar potenciais estressores, se o professor for bem sucedido, otimiza seu funcionamento adaptativo e torna-se mais confiante, encaminhando-se na direção do bem-estar docente. Se, ao contrário, não consegue resolver as situações adequadamente, por não utilizar as estratégias de *coping* adequadas, ou por um modo de funcionamento pouco resiliente, recai numa situação de estresse, que poderá conduzi-lo ao mal-estar docente (JESUS, 1998).

3.1.3.6 Expectativa de eficácia e sucesso profissional

Quadro 17: Correlações da variável expectativas de eficácia

Variável	Índice	Sucessos dimensão lócus	Sucessos dimensão estabilidade	Sucesso profissional
Eficácia	Pearson correlation (r)	0,621	0,686	0,506
	(p)	0,000	0,000	0,004

A correlação direta entre a expectativa de eficácia e o sucesso profissional vem ao encontro da afirmação de Jesus (2000), de que as expectativas de eficácia podem ser a base das expectativas de resultado, pois um/a professor/a que se considera mais competente, tende a obter um maior controle sobre os resultados do processo ensino-aprendizagem.

Observa-se a integração da expectativa de eficácia do professor, como resultado das suas atribuições causais, tendo em conta que, se o professor explica os seus sucessos com uma atribuição interna e estável, nomeadamente pela sua capacidade ou competência, é de se supor que desenvolva altas expectativas de eficácia pessoal (JESUS, 2000).

3.1.3.7 Expectativa de controle, fracasso profissional, exaustão profissional e trabalho escolar em casa

Quadro 18: Correlações da variável expectativa de controle

Variável	Índice	Fracassos dimensão lócus	Exaustão profissional	Horas de trabalho escolar realizado em casa
Expectativa de controle	Pearson correlation (r)	0,404	- 0,403	- 0,433
	(p)	0,027	0,027	0,017

Os resultados indicam, concordando com Jesus (2000, p. 224), que “as expectativas de controle dos resultados estão na base da exaustão emocional do professor, no sentido de o mal-estar docente ser tanto mais intenso quanto mais externo for o *locus* de controle”.

Justifica-se, desta forma, a correlação inversa encontrada entre expectativas de controle e exaustão profissional entre as professoras A e C descritas acima, que apresentam altos índices de exaustão profissional e baixas expectativas de controle. Já a professora B apresenta alta expectativa de controle e elevado índice de exaustão profissional. Isto pode ser explicado, a partir da constatação de Jesus (1998, p. 111) de que “muitas vezes é o próprio professor que, ao pressionar-se e ao ser tão exigente consigo próprio, provoca o desenvolvimento de situações de mal-estar” (p.111).

Da mesma forma, há uma correlação inversa entre as horas de trabalho escolar realizado em casa e as expectativas de controle, provavelmente pela compreensão, pelo/a professor/a, de que não tem mais o domínio sobre seu tempo e sua disponibilidade para o trabalho, sendo sobrecarregado/a com atividades extra-classe.

3.1.3.8 Estresse profissional, exaustão profissional, trabalho escolar em casa, trabalho doméstico

Quadro 19: Correlações da variável estresse profissional

Variável	Índice	Exaustão profissional	Horas de trabalho doméstico	Horas de trabalho escolar realizado em casa
Estresse profissional	Pearson correlation (r)	0,634	0,412	0,508
	(p)	0,000	0,024	0,004

Observa-se correlação direta entre o estresse e a exaustão profissionais. Ambas as variáveis, quando assumem elevados índices, pressupõem mal-estar docente (ESTEVE, 1987; JESUS, 1998, 2000).

Da mesma forma, o estresse profissional aparece relacionado com o trabalho doméstico, numa relação direta. Este dado contribui para compreensão do expressivo número de mulheres com estresse docente na amostra, tendo em vista que este grupo apresenta uma média de horas de trabalho doméstico significativamente superior ao grupo dos homens, conforme indicado acima, em 3.1.1.5.

Observa-se que o número de horas dedicado à realização de trabalhos escolares em casa, também expressivamente superior no grupo das mulheres, está diretamente relacionado ao estresse docente, o que corrobora os achados expressos na tabela 1.

3.1.3.9 Exaustão profissional e trabalho escolar em casa

Exaustão ou esgotamento é o processo final do *distress*, em que o professor/a sofre tensão muito elevada e/ou durante muito tempo. Caracteriza, juntamente com o estresse profissional, o estabelecimento do mal-estar docente (JESUS, 2007).

As correlações significativas da exaustão com outras variáveis componentes do diagnóstico de bem/mal-estar docente já foram descritas nos itens anteriores, com exceção da que relaciona exaustão profissional com horas de trabalho escolar realizado em casa.

Quadro 20: Correlação da variável exaustão profissional

Variável	Índice	Horas de trabalho escolar realizado em casa
Exaustão profissional	Pearson correlation (r)	0,563
	Sig. (2 – tailed) (p)	0,001

Da mesma forma que o estresse profissional, a exaustão também é afetada pelo excesso de trabalho docente realizado em casa, registrado especialmente por professoras, que relatam uma média de 13,73 horas semanais. As tabelas 3 e 4 apontam a diferença significativa entre os grupos feminino e masculino em relação a este item.

3.1.4 Comparação de variáveis em relação ao sexo

Realizei, também, uma comparação dos resultados de algumas variáveis centrais neste estudo, levando-se em conta o sexo dos sujeitos. Para tanto, foi calculado o teste t de Student, conforme o quadro abaixo.

Quadro 21: Estresse, exaustão, trabalho doméstico e trabalho escolar em casa conforme o sexo

Índice	Estresse	Exaustão	Trabalho doméstico	Trabalho escolar realizado em casa
“p”	0,001	0,000	0,030	0,019

Tais resultados evidenciam a influência do gênero no desenvolvimento do mal-estar docente neste grupo de professoras e professores que estão situados numa região na qual operam condicionantes sociais e culturais das relações entre homens e mulheres que se caracterizam pelo tradicionalismo, patriarcalismo e machismo.

Em decorrência, posso afirmar que as mulheres, sujeitos desta pesquisa, realizam mais horas de trabalho doméstico, levam mais trabalho escolar para casa e apresentam maiores níveis de estresse e de exaustão profissional

Para aprofundar e ampliar a análise desses resultados, realizei um estudo qualitativo, conforme descrito anteriormente, o qual será exposto a seguir.

3.2 ESTUDO QUALITATIVO

Para realizar o estudo qualitativo, conforme descrito na metodologia, foram selecionados intencionalmente: dois educadores que apresentaram alto nível de mal-estar docente; dois educadores que apresentaram nível moderado de mal-estar docente; dois educadores que apresentaram bem-estar docente.

Inicialmente será feita uma apresentação desses sujeitos em relação a algumas características e a resultados obtidos no questionário. Posteriormente, serão expostas a análise e a discussão dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com esses sujeitos.

3.2.1 Educadores com alto nível de mal-estar docente

Professora A:

Tem 51 anos de idade, é separada, tem filhos e uma renda mensal entre 5 e 6 salários mínimos.

O tempo de serviço é de 31 anos. Trabalha 48 horas em sala de aula (ensino fundamental e ensino médio), distribuídas em duas escolas e ocupa 23 horas semanais com tarefas relacionadas à atividade docente, realizadas em casa.

Dispõe de 28 horas semanais com serviços domésticos.

Realiza curso de pós-graduação aos finais de semana.

Apresenta alto empenho profissional, moderados índices de motivação e baixos índices de estratégias de *coping*.

Devido ao estresse, relata que pensou seriamente em deixar a profissão, nos últimos cinco anos. Destaca que apresenta intranquilidade, inquietude, náuseas, problemas estomacais e/ou distúrbios alimentares, sensação de formigamento no

corpo, crises de pânico ou insônia, não conseguindo raciocinar tão rapidamente quanto antes. Está pretendendo antecipar a aposentadoria.

Professora C:

Tem 47 anos de idade, é casada, tem filhos e percebe uma renda mensal entre 3 e 4 salários mínimos.

O tempo de serviço é de 29 anos. Trabalha 46 horas em sala de aula, em duas escolas e 20 horas semanais de tarefas relacionadas à atividade docente em casa.

Dispõe de 23 horas semanais com serviços domésticos.

Apresenta empenho profissional moderado, motivação inicial e motivação intrínseca moderadas, baixas estratégias de *coping*, baixas expectativas de eficácia e de controle e baixa expectativa de sucesso profissional.

Relata estar pensando em antecipar sua aposentadoria, por estar bastante insatisfeita com a situação do magistério. Registra inquietude e dificuldades de raciocínio.

3.2.2 Educadores com nível moderado de mal-estar docente

Professora G:

Tem 49 anos de idade, é casada, tem dois filhos/as e uma renda mensal entre 8 e 9 salários mínimos.

O tempo de serviço é de 26 anos. Trabalha 52 horas em sala de aula distribuídas em três escolas e ocupa 27 horas semanais com tarefas relacionadas à atividade docente, realizadas em casa.

Dispõe de 53 horas semanais com serviços domésticos.

Apresenta alto índice de projeto profissional, moderado empenho profissional, altos índices de motivação e moderados índices de estratégias de *coping*.

Professor H:

Tem 54 anos de idade, é casado, tem um filho e uma renda mensal entre 4 e 5 salários mínimos.

O tempo de serviço é de 18 anos. Relata trabalhar 54 horas em sala de aula, em dois colégios e 5 horas semanais de tarefas relacionadas à atividade docente realizadas em casa.

Dispõe 5 horas semanais com serviços domésticos

Apresenta baixos índices de projeto profissional, moderado empenho profissional, moderados índices de motivação e moderados índices de estratégias de *coping*.

3.2.3 Educadores com bem-estar docente

Professor D:

Tem 47 anos de idade, é casado, tem filhos e percebe uma renda mensal entre 3 e 4 salários mínimos.

O tempo de serviço é de 27 anos. Relata trabalhar 53 horas em sala de aula, em duas escolas e 07 horas semanais de tarefas relacionadas à atividade docente em casa.

Dispõe 09 horas semanais com serviços domésticos

Apresenta empenho profissional moderado, motivação inicial moderada, motivação intrínseca alta, moderadas estratégias de *coping*, moderadas expectativas de eficácia e de controle e alta expectativa de sucesso profissional.

Professora F:

Tem 44 anos de idade, é casada, tem dois filhos/as que estudam na Capital e uma renda mensal entre 4 e 5 salários mínimos.

O tempo de serviço é de 20 anos. Relata trabalhar 16 horas em sala de aula e 20 horas em Coordenação Pedagógica e 5 horas semanais de tarefas relacionadas à atividade docente realizadas em casa.

Dispõe 15 horas semanais com serviços domésticos.

Apresenta alto índice de projeto profissional, moderado empenho profissional, alto índices de motivação intrínseca e moderados índices de estratégias de *coping*.

3.2.4 Reflexão sobre as categorias temáticas

O material empírico qualitativo, coletado por meio da entrevista foi submetido a uma análise de conteúdo que possibilitou a construção de quatro categorias temáticas, *a posteriori*, compreendidas, de acordo com Bardin (1977, p. 117) como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Tais categorias temáticas são apresentadas a seguir.

3.2.4.1 Trabalho remunerado e trabalho doméstico: os tempos de produção e de reprodução social

“Mulher minha não trabalha...”

Sou filha de professora. Em sua família, minha mãe foi a primeira mulher a exercer uma profissão. Formou-se no Curso Normal Complementar em 1944, em Bagé, na Campanha gaúcha. Logo, foi contratada para ser perceptora de filhos de um estancieiro no subdistrito do Seival. Com 17 anos foi morar na estância, onde alfabetizou dois dos filhos do casal. Ao completar 18 anos, foi nomeada como professora na pequena vila. Ali construiu sólida carreira profissional, aposentando-se após 25 anos de trabalho, em que foi professora e diretora da escola. Casou-se e teve quatro filhos/as, dos/as quais duas são professoras.

Em virtude de pertencer a uma família tradicional da região, essa trajetória representou numa verdadeira revolução: era a primeira mulher a exercer uma profissão, e conseqüentemente a ser remunerada pelo seu trabalho. Logo, várias cunhadas e sobrinhas começaram a desejar e exigir esse espaço. Muitas tornaram-se profissionais, posteriormente. A renda própria contribuiu para inovações nunca antes observadas na “casa grande”: o banheiro com vaso sanitário e chuveiro que veio a substituir a “casinha”, o primeiro rádio, a primeira vitrola, a pioneira substituição das saias pelas calças compridas, entre outras.

Embora afirmasse não o desejar, segui seus passos. Ao concluir o estágio do curso de Licenciatura em Ciências e Matemática, em Bagé, no ano de 1980, encantei-me pela profissão de professora. Deixei meu emprego de secretária e

assumi como professora rural. Aqui estou. Há mais de 25 anos, ao conhecer meu marido, natural de Alegrete, que era estudante de Medicina Veterinária em Bagé, conversávamos sobre perspectivas para o futuro e ele afirmou peremptoriamente: “*Mulher minha não trabalha!*”. Argumentei sobre o machismo contido naquela afirmação e obtive a informação de que em sua família próxima (irmãos, tios/tias e primos/as), nenhuma mulher trabalhava fora de casa e que ele também não gostaria de ter uma mulher que trabalhasse.

A partir daquele momento afirmei, reiteradas vezes, que jamais seria impedida de realizar um trabalho remunerado. Posteriormente, como decorrência de muita discussão, ele revisou sua posição que foi entendida por mim como produto de uma cultura de dominação masculina muito presente na nossa região. A própria semântica expressa tal representação social, ao designar a mulher (esposa) como propriedade masculina.

Exponho essa reflexão sobre minha história para ilustrar um movimento que pode ser percebido, há relativamente pouco tempo, e cujos reflexos ainda podem ser sentidos nas regiões da Fronteira e da Campanha de nosso estado. Este movimento caracteriza-se pela permanente tensão entre tradição e modernidade: embora a inserção feminina no mundo do trabalho remunerado, na esfera do espaço público, venha alterando a dinâmica das relações de gênero no que se refere à família e ao trabalho, ainda estamos distantes de uma consolidação de práticas mais igualitárias.

As mulheres entrevistadas em nesta pesquisa são trabalhadoras, quer dizer, conseguiram superar as históricas resistências da cultura regional e exercem uma profissão. Os relatos das professoras casadas convergem para o uso compartilhado dos recursos financeiros do casal: “*divisão proporcional das despesas*” (professora C); “*cada um paga uma coisa, eu pago a casa, ele paga o carro*” (professora G); “*somamos as duas (rendas) e dividimos entre os filhos... literalmente... é basicamente isso, investimento é claro que é consenso, mas atualmente ele é pros dois [filhos que estudam em outra cidade]*” (professora F). Paralelamente à essa proporcionalidade na aplicação dos recursos oriundos da atividade feminina, porém, não se observa a mesma divisão no trabalho doméstico.

Todas as entrevistadas relatam trabalhar entre 15 e 53 horas semanais nas tarefas domésticas; ao mesmo tempo, as três professoras casadas informam que o

tempo dedicado por seus maridos varia entre zero e 14 horas. Contrapõe-se a esses dados a informação dada pelos homens entrevistados, que destinam para o trabalho doméstico 5 e 9 horas semanais, embora destaquem que suas esposas realizam entre 12 e 20 horas de tarefas domésticas.

Tais dados corroboram resultados de estudos, que vem sendo realizados desde a década de 1980, por pesquisadoras feministas tais como Bruschini (1986, 1994), Louro (1999), Sorj (2005), entre outras, os quais indicam que a conquista de um lugar no espaço público não exime as mulheres da concentração de responsabilidades no mundo privado, tarefa que implica não só a manutenção das condições materiais como atitudes permanentes de cuidado e zelo pelos familiares.

Talvez se possa atribuir essa e outras incoerências observadas na distribuição do trabalho à internalização de regras sociais de dominação e/ou subordinação oriundas da tradição patriarcal. Louro (1999) ressalta que, apesar de diferentes correntes teóricas apontarem variadas conceituações de patriarcado, todas convergem a uma característica comum, a idéia de uma forma de organização baseada na autoridade do pai, do homem, do chefe.

Ora, na região em estudo, cuja base histórica de ocupação é centrada na posse da terra, concedida a estancieiros, que detiveram durante séculos, sob sua autoridade as mulheres, as crianças, os cavalos, os/as escravos/as e/ou os peões (não necessariamente nesta ordem de importância), tais características são ainda muito fortes, fazendo parte de uma sociedade que, como a sociedade brasileira, ainda é “permeada de elementos e instituições de cunho tradicionalmente patriarcal que se consolidaram e se estabeleceram há bastante tempo, tendo tais elementos ocupado vários espaços da vida social pública e sobretudo da vida privada” (MATOS, 2005, p.101).

A tradição e permanência da cultura dominante da elite patriarcal rural, em que o *pater familiae* tudo podia, gestada e consolidada em tempos históricos de formação da nação brasileira, conforme aponta Holanda (1987), ainda permanece no século XXI, condicionando uma separação importante em relação às obrigações femininas e masculinas para com a família.

Os/as professores/as reconhecem este aspecto cultural na distribuição das tarefas e na ocupação de cargos de chefia por mulheres e homens, ao afirmarem:

“isso é um reflexo na minha própria opinião, da própria cultura, principalmente no RS, que é mais forte a questão machista, que sempre foi o homem que mandou, que determinou, o fazendeiro, o dono da estância, que determinava tudo o que tinha que ser feito, até o que a mulher tinha que usar e o que deixava de usar, o que pensava e o que deixava de pensar” (professor D); “tem... a ver com toda a questão do machismo... A partir do momento que o homem toma o poder da mulher, isso ocorre ainda na época da agricultura, a mulher passa a ter uma atividade secundária, quer dizer, uma valorização secundária, e isso vem até nossos dias e por incrível que pareça, quem educa essa geração de machistas são as mulheres, são as mulheres que perpetuam essa discriminação, que termina atingindo a cada uma delas, de uma forma ou de outra”(professora A).

A inscrição dessa construção cultural, tal como explicitada por Freire (2004) ao dizer que o opressor acaba internalizado no oprimido, apresenta-se com tal intensidade que as próprias professoras consideram a expressividade da presença masculina em cargos de direção na educação *“em função do homem na maioria das coisas ele é o que comanda, a casa, comanda o espetáculo, eu acredito q seja por causa disso. Também eu acho que as mulheres - como é que eu vou te dizer? Eu acho qUE elas não tem a capacidade de administrar as coisas, talvez não tenham como os homens..”* (professora C).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que o professor H tentava minimizar os efeitos do machismo e do patriarcalismo, ao perguntar *“mas não é por maldade, né?”*, o professor D, embora reconhecendo a mudança em processo, atribuía à própria mulher a responsabilidade por sua ausência nos cargos eletivos e/ou diretivos: *“E talvez isso reflita, imagino, que seja reflexo da própria condição feminina, não é, que eu penso que é um processo a ser superado. Particularmente nesse sentido, penso que as mulheres tem tanta capacidade quanto os homens, mas penso que se colocam em uma situação, **elas próprias se colocam em uma situação inferior**, não se sentindo capazes de dirigir uma entidade sindical, ou uma dirigente política que possa ter capacidade de produzir as mesmas coisas que o que os homens produzem”* (grifo meu).

Essa posição denota a permanência de uma certa visão de mundo e de gênero construída historicamente e que engloba discursos já construídos e cristalizados, *“cujas condições de produção foram apagadas”* (FIORIN,1995, p. 19).

Assemelha-se a inúmeras opiniões circulantes nos meios de comunicação e até mesmo nos meios acadêmicos, que atribuem aos excluídos eventuais responsabilidades por sua própria exclusão. Elas são decorrentes de um processo que Matos (2005) nomeia como a coexistência entre elementos tradicionais e o processo, em curso, de destradicionalização de gênero.

Neste estudo, observa-se que a maior parte das mulheres (professoras entrevistadas ou esposas de professores) contribui igualmente ou são responsáveis únicas pela renda familiar. Entretanto, homens e mulheres são unânimes em constatar que as tarefas domésticas centralizam-se na figura feminina, que via de regra é a própria mulher ou, em raros casos, a empregada doméstica ou a faxineira.

A esse respeito, concordo com a assertiva de Araújo e Scalon (2005):

apesar das modificações ocorridas no mundo do trabalho e da tendência crescente da participação da mulher na esfera pública, não são tão determinantes para alterar substantivamente as características quase universais da divisão do trabalho doméstico (p. 45).

Tal assertiva foi confirmada, neste estudo, por diversas falas das professoras, como *“as tarefas domésticas geralmente sou eu que faço”*; *“uma vez por semana tem uma menina que faz uma limpeza geral”*; *“era tranquilo, até porque na época tinha empregada”*; *“o filho às vezes me ajuda com uma coisinha[...] mas as tarefas todas é comigo. As tarefas todas, lavar, passar...”*; *“o fulano [marido] muito pouco faz, quando pode ele ajuda, mas muito pouco”*.

Observa-se a percepção das mulheres da importância econômica do trabalho doméstico, expressa em afirmações como *“o ideal (...) seria ter uma pessoa pra fazer as tarefas domésticas...mas pensando também que a gente precisa investir na educação dos filhos (...) então a gente tira o que dá pra tirar, que é a faxineira (...) a gente tira isso em função do investimento na educação da minha filha”*. A professora C entende a substituição do trabalho da faxineira pelo seu próprio trabalho doméstico, em tripla jornada de trabalho, é um *“investimento na educação”* da filha.

Nesta pesquisa pode-se observar a existência das diferentes perspectivas de análise, a respeito do trabalho feminino, ao comparar as falas dos dois homens entrevistados. O prof. D, ao responder à questão sobre a relação existente entre o trabalho doméstico e trabalho na escola, no que se refere à distribuição de gênero,

destaca que *“Eu acho que neste aspecto nossas colegas professoras são extremamente sacrificadas. Eu percebo, durante as conversas que a gente tem durante a semana é que normalmente essas tarefas mais domésticas são assumidas exclusivamente por nossas colegas professoras”*. Considera a vida das professoras mais difícil, em função do duplo desgaste, enfatizando a diferença entre trabalho intelectual e trabalho físico: *“Nesse sentido eu acho que é muito difícil. Eu converso com as minhas colegas e vejo que tem que lavar roupa, que tem que limpar a casa, que tem que cuidar de filho e tem também que trabalhar no colégio. Eu acho isso muito ruim porque é um duplo desgaste, o desgaste de ter que pensar intelectualmente dentro do colégio e ter que pensar uma atividade mais doméstica, eu acho muito difícil”*.

Este professor entende que sua atitude mais colaborativa em casa é decorrente desse contato com as colegas professoras, pois *“isso talvez me faça participar mais ativamente das tarefas domésticas na minha casa quando estou em casa e tenho tempo pra isso”*. Aponta, desta forma, para o que Matos (2005, p. 95) identifica como “destraditionalização das masculinidades”.

Já o prof H, ao responder sobre a relação existente entre o trabalho doméstico e trabalho na escola, no que se refere à distribuição de gênero, afirma que *“não, eu acho que não tem essa divisão [...] eu não vejo assim diferença nenhuma”*. Ao mesmo tempo, relata não participar das atividades domésticas, com exceção de cortar a grama, ficando o cuidado da casa com a empregada e o cuidado do filho com a esposa. Sua esposa, conforme relata, estuda Veterinária, ocupando-se com aulas durante o dia todo. Pelas características do curso, provavelmente deve reservar um tempo para o estudo em casa.

Ainda assim, H diz que *“ela não trabalha, por isso o nenê ta mais com ela que comigo, porque eu não tenho tempo, né... “e que de fato quem cuida do filho é ela”*, como se o fato de manter-se ocupada com a Faculdade não tivesse significância na ocupação do tempo, explicitando uma constatação comum em nossa cultura: a de que a mulher, se não exerce trabalho remunerado, não trabalha.

No entanto, reconhece a existência de diferenças, em nossa região, no trabalho e na divisão do trabalho, enfatizando que *“Sim, isso aí é normal, né, as mulheres fazem muita volta pra chegar no objetivo, o homem não, o homem vai direto no objetivo. É isso aí, todos os homens eu acho que é um pouco machista*

nesse assunto, a mulher é mais detalhada, o homem é mais rápida a coisa, se quer atingir um objetivo ele vai direto, a mulher faz toda aquela volta. Assim que a gente vê o machismo. Eu vejo o machismo nesse aspecto, mas não chega a ser uma maldade, né???

Das mulheres envolvidas na pesquisa, quatro são professoras, portadoras de diploma de nível superior e pós graduadas em nível de especialização e, entre as esposas dos professores entrevistados, uma possui Curso Normal (embora não exerça a profissão) e a outra é estudante do ensino superior. Essa qualificação, no entanto, não determina acesso a outros patamares de divisão do trabalho, confirmando a assertiva de Bourdieu (1999, p. 127) que “possuir um grande capital cultural não basta por si só para dar acesso às condições de uma verdadeira autonomia econômica e cultural em relação aos homens” e ainda que “a independência econômica, condição necessária, não é suficiente por si mesma para permitir que a mulher se livre das pressões do modelo dominante, que pode continuar a povoar os hábitos masculinos e femininos”.

Embora coexistam diferentes posições a respeito do modelo de família assentado (ou não) no homem-provedor, destacam-se permanências que dificultam a construção de um modelo mais igualitário de organização familiar. As falas de homens e mulheres pesquisados permitem observar a difícil conciliação casa-trabalho para as mulheres, especialmente em função da disparidade das responsabilidades atribuídas a homens e mulheres em relação às tarefas domésticas.

Araújo e Scalon (2005, p.8) sustentam que a moldagem dos vínculos existentes entre as estruturas familiares e os lugares ocupados por homens e mulheres têm um padrão característico e dominante, ao longo dos tempos:

a existência de relações de gênero marcadas por uma hierarquia entre os sujeitos - assumindo os homens posição dominante – e por uma divisão de atribuições assimetricamente valorizadas – a divisão sexual do trabalho, ficando as mulheres responsáveis pela reprodução e pelas tarefas domésticas, que são esferas menos valorizadas, e os homens que se denominou esfera da produção e pelas atividades conduzidas na vida pública, ambas mais valorizadas na vida social.

Entretanto, as autoras destacam que pesquisas realizadas sobre a divisão sexual do trabalho já apontam para um “processo de mudança nas percepções de

homens e mulheres em direção a uma cultura mais igualitária, convivendo com a persistência de práticas mais tradicionais, que parecem mudar de forma lenta e pontual em aspectos determinados” (p.25).

3.2.4.2 A dimensão do cuidado: professora ou mãe?

“em função do nosso trabalho mesmo, do nosso lado mãe, a gente se preocupa mais, se envolve mais...”

O surgimento da escola, tal como é conhecida, se dá como consequência do surgimento do que Ariès (1981) denomina o sentimento da infância. A escola é um *locus* da cultura e, durante séculos, vem sendo organizado de forma a transmitir e consolidar formas de comportamento esperadas e desejadas.

As representações a respeito dos papéis de gênero variam de acordo com a cultura em que são construídas e, no processo de socialização exercido pela família e pela escola, são transmitidas e aceitas pelo grupo social.

Em nossa cultura ocidental, família, escola e sociedade legitimam os padrões sexistas, que imprimem modelos de conduta distintos para homens e mulheres. Moreno (1999, p.30) afirma que “os modelos de conduta constituem o sucedâneo do pensamento inteligente, porque implicam a submissão da razão às normas dos costumes estabelecidos”.

Estas formas de representação das atribuições de gênero, reflexos do “androcentrismo cultural” passam muitas vezes despercebidas, por sua naturalização. Os conteúdos escolares, a forma de organização da escola, os livros didáticos, a própria ação docente contribuem para essa naturalização e, conseqüentemente, para a invisibilidade do gênero feminino.

A História é repleta de heróis, masculinos, cuja conduta viril e corajosa cria e fortalece o imaginário do homem ativo, decidido, vencedor. Nessa História, há poucas mulheres. “A mulher é a grande ausente dos livros de história. Sua ausência faz-se patente tanto nas descrições das façanhas bélicas como nos escassos momentos em que se fala da organização social”(MORENO, 1999, p. 57). Na História do Rio Grande do Sul, por exemplo, se destacam inúmeros heróis masculinos. Ao mesmo tempo, Anita Garibaldi e Cabo Toco, raros exemplos de mulheres alçadas à categoria de heroínas, provavelmente o foram por apresentarem características compatíveis com o modelo de homem(gaúcho) entronizado:

guerreiras, valentes, cavaleiras, participantes das guerras em pé de igualdade com os homens...

A inscrição das características socialmente esperadas a cada gênero encontra reforço na estrutura escolar, repleta de sexismo. Aos meninos, se transmitem e exercitam padrões de masculinidade. Às meninas, desde pequenas, se ensina o que é permitido e proibido na sua condição feminina. As meninas tem liberdade, na brincadeira, para reproduzirem donas-de-casa, cozinheiras, fadas, enfermeiras, brincadeiras que enfatizam como característica feminina a docilidade. (MORENO, 1999; LOURO, 1999). Características como ousadia, coragem, objetividade, são esperadas e estimuladas no grupo dos meninos. No entanto, nem mesmo quando as meninas apresentam características apontadas como fatores significativos no masculino, elas são valorizadas sendo, muitas vezes, vistas como “casos patológicos em relação à feminilidade” (WALKERDINE, 1999).

Constroem-se, assim, representações hegemônicas de gênero, enfatizando tais características. Nesse sentido, o caráter normativo da escola, em seu papel de consolidar a cultura vigente, contribui para a invisibilização do feminino e a delimitação de papéis específicos a cada sexo. Esta construção social do gênero passa pela atuação de professores e professoras. Professoras, em expressiva maioria, conforme apontam dados desta pesquisa e estatísticas referentes a categoria docente (CODO, 1999; VIEIRA, 2004).

A professora A destaca o papel socializador da família, da escola e da mulher, e sua importância na construção social do gênero, ao afirmar que *“por incrível que pareça, quem educa essa geração de machistas são as mulheres, são as mulheres que perpetuam essa discriminação, que termina atingindo a cada uma delas, de uma forma ou de outra. Porque na hora que começam a educar os filhos aí pra menina exigem determinadas coisas, pro menino não, né... o menino pode sair pra rua, a menina tem que ficar em casa, e assim vai... e assim a gente vai reproduzindo o que questiona no dia a dia”*.

Com a idealização do modelo familiar monogâmico, evidencia-se a figura da ‘rainha do lar’, a mãe cuidadora, que é encarregada de toda a tarefa de reprodução social, incluindo o cuidado com crianças e idosos. Carvalho (1999a, p. 27) afirma que a “idealização da vida privada, da família e do trabalho doméstico corresponde

uma idealização das mulheres, que seriam menos competitivas, mais afetivas, mais relacionais, intuitivas e ‘cuidadoras’”.

As professoras carregam, para a sala de aula, esta dimensão do cuidado, característica atribuída culturalmente às mulheres, como sintetiza a professora G *“acho que a gente é mais responsável, acho que eram assim como vou te dizer, assim mais dedicada ao meio de ensinar, de querer ser mais do que as vezes ser psicóloga, ser mãe, em certos casos, eu acho que a gente como mulher acho que o papel nosso é pra qualquer hora, a gente é professora.”*

A professora C, ao se referir ao trabalho feminino na escola, afirma *“... elas até eu acho se dedicam mais às atividades, não sei se por ser mulher, por ser mãe tem mais paciência ... eu acho que é por causa disso”* e também *“em função do nosso trabalho mesmo, do nosso lado mãe, a gente se preocupa mais, se envolve mais [...] Acho que é a coisa do mãe, de tu querer ajudar...”*. A mesma professora atribui uma carga maior de estresse às mulheres, a partir dessa dimensão do cuidado, pois considera que a mulher se envolve *“também em querer resolver - como mãe - os problemas da escola e dos alunos [...] não consegue... então eu acho que ela eleva mais o estresse..”*.

É interessante destacar que a professora em questão, muitas vezes se refere às mulheres como ela/elas, distanciando-se ou não se incluindo nesse grupo (as professoras).

Reiteradas vezes as professoras entrevistadas referem-se à dimensão do cuidado, que pode ser encontrada em: *“então eu acho que a gente se envolve muito mais”* ou *“mulher, assim, porque a gente já tem o papel de ser mãe né, de educar, de criar, de cuidar...”* ou, ainda, *“a gente é muito coração, a gente quer ver qual é o problema que ta acontecendo”* e *“em relação à gestão, ao cuidado que se tem com a aprendizagem as professoras são muito mais preocupadas”*.

A percepção da transferência, para a escola, do papel cuidador exercido pela mulher na família, expressa por todas as mulheres entrevistadas, remete ao “conceito de ‘caring’, traduzido como desvelo”, (Carvalho, 1999b, p.45), ao destacar diversos estudos que remetem a um cuidado que inclui um “forte compromisso com os alunos, aqui associado às idéias de fidelidade, reciprocidade e elo moral”.

Da mesma forma, o professor D também observa essa característica, afirmando que “*O que eu vejo da parte das minhas colegas é um sentido mais... eu diria... mais **maezão** (grifo meu), quer dizer, mais tolerante do ponto de vista de alguns algumas que poderia considerar um desvio daquilo que é conduta normal dentro do colégio. Acho que nesse aspecto sim a mulher tem, ela tem, nossa colega professora, ela tem essa capacidade de por os alunos, pra sempre tentar compreender, mesmo que seja a pior das atitudes que tenha tomado dentro do colégio*”.

No entanto, apesar de apresentar, em seu discurso, uma visão compreensiva da problemática feminina, conforme a íntegra da entrevista em anexo, encaminhando-se na direção já apontada da destraditionalização dos papéis de gênero, pode-se inferir, na fala deste professor, uma certa crítica à tolerância feminina, ao papel de negociar, compreender os ‘desvios’. Esta crítica é compatível com a estrutura patriarcal dominante, em que o papel do pai é manter a autoridade, exigindo respeito e cumprimento de normas (o pai é que manda), enquanto à mãe reserva-se o papel conciliador, coerente com a docilidade esperada das mulheres.

A dicotomia presente nas relações embasadas na postura machista, de fundo patriarcal, característica ainda muito marcante da sociedade gaúcha, em especial alegretense, é expressa pela professora F, ao referir-se às relações professor/a-aluno/a e direção-professores/as, quando afirma “*Sim eu acho que esse de casa, que é ser mais serviçal, que é negociar mais, que é acabar fazendo tudo, poupando os homens, os filhos, os meninos, etc, acaba acontecendo aqui (na escola) também...*”

Observa-se, porém, que essa relação entre a maternagem⁶ e a docência é descrita pelas entrevistadas como absolutamente natural, uma consequência óbvia do papel biológico e instintivo da mulher como mãe em potencial, destinada por sua própria constituição a procriar, cuidar e proteger. Nesse sentido, ao analisar a dimensão do cuidado na escola, cabe ressaltar o que alerta Carvalho (1999a, p.76), que é preciso “deslocá-lo tanto de enfoques que o articulam a relações

⁶ Entendida na acepção proposta por Carvalho & Viana (1995), como o processo sócio-cultural de cuidar e criar os filhos, que pode ser exercido pela mãe biológica ou por outra pessoa. Os estudos brasileiros sobre gênero adotam maternagem como tradução do inglês “mothering”. Difere, neste sentido, de “motherhood”, maternidade.

pretensamente naturais [...] quanto a abordagens que o colocam fora da História, porque elevado a categoria central de uma ética dos relacionamentos”.

Por outro lado, as entrevistas evidenciam que essa naturalização da tarefa cuidadora, exercida pelas professoras e estendida às práticas docentes é percebida de forma contraditória em relação ao mal-estar docente. Enquanto professoras com alto nível de estresse e exaustão consideram esse envolvimento como fonte de maior exigência e como potencial estressor, professoras com níveis moderados de estresse relacionam sua competência profissional com a dimensão do cuidado e do envolvimento. Ambos os grupos, porém, entendem como natural a transposição da maternagem à docência.

A esse respeito Carvalho (1999b) alerta para a necessidade de se teorizar sobre a dimensão do cuidado, na formação inicial e continuada de professores/as, de forma que, considerando a historicidade da construção dos conceitos de família, escola, maternidade, docência e cuidado, este possa ser compreendido e analisado como uma característica profissional, e não necessariamente como uma característica apenas vinculada à feminilidade.

3.2.4.3 Vivências dos tempos do cotidiano

“Eu gostaria de ter um horário sagrado ‘pra’ alguma coisa...”

Com relação à jornada de trabalho, Dedecca (2004, p.7) afirma que:

A regulação da jornada de trabalho até os anos 70 da década passada visava a separação entre o tempo para a reprodução econômica e aquele para reprodução social. O principal objetivo daquele modelo de regulação era limitar a extensão do tempo econômico sobre o tempo total das pessoas e famílias.

No Brasil algumas categorias produtivas conseguiram a redução dessa jornada para 40 ou 44 horas semanais.

No Estado do Rio Grande do Sul o regime de trabalho proposto pela Lei 6.672/74, que estabelece o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Estado do Rio Grande do Sul e suas alterações é de 20 horas semanais, para professores de 5^a série até a Educação Profissional e de 22 horas semanais, para professores/as de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A legislação prevê, ainda, que este regime poderá ser alterado por convocação por necessidade de ensino, para regime especial de quarenta (40)

horas semanais, sendo permitida a acumulação de dois cargos de professor, desde que o total de horas de trabalho não ultrapasse a sessenta (60) horas semanais.

Estudos realizados em vários países apontam que o tempo de trabalho formal feminino é menor que o tempo ocupado pelos homens para a produção. No entanto, no Colégio estudado esta prerrogativa não se confirma. O que se observa, entre professores/as da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, em tempos em tempos de reorganização produtiva e econômica, é um acréscimo no tempo de trabalho, para garantir a sobrevivência e inserção familiar no mundo do consumo, sem diferença significativa entre os sexos. Quase 50% dos/as professores/as pesquisados/as tem convocação, trabalhando efetivamente em sala de aula mais de 40 horas semanais sendo que, entre as mulheres, este percentual é maior.

Esta constatação vem ao encontro da preocupação externada por Dedecca (2004, p.8), ao enfatizar que o “aspecto mais preocupante aí inscrito é a subordinação do tempo social ao tempo econômico garantida pelo caráter compulsório do trabalho para a maioria da população”.

O trabalho docente foi considerado durante muito tempo como ideal para as mulheres, por proporcionar a conciliação entre vida profissional e vida familiar e a idéia de exercer a profissão docente em regime de meio expediente, reservando o restante do tempo para o cuidado com a casa e a família, isso de certa forma impulsionou a feminilização do magistério, e esta idealização continua presente no imaginário popular.

No entanto, cada vez mais as mulheres estão ultrapassando a carga horária de 40 horas/aula semanais, acrescidas, conforme se constatou na primeira parte desta pesquisa, de intensa carga horária de trabalho doméstico e atividades docentes realizadas em casa.

Atualmente, discute-se a redução da jornada de trabalho, ao mesmo tempo em que volta à tona a discussão sobre a flexibilização da legislação trabalhista, discussão que é objeto de celeuma entre representantes patronais e dirigentes sindicais.

Paralelamente, teóricos sustentam a importância de tempo livre para o exercício da criatividade. Masi (2000) salienta a necessidade de transformar o trabalho alienado, de “modificar o modelo de vida imposto ao ocidente

americanizado sob o impulso do pensamento empresarial: competitividade cruel, estresse existencial, prevalência da esfera racional sobre a esfera emocional”⁷, através do ócio criativo, isto é, a síntese entre trabalho, estudo e diversão.

Estudos de Jesus (1998) confirmam a necessidade de professores/as desenvolver estratégias de *coping*, isto é, alternativas para resistir aos fatores estressores. Entre estas estratégias incluem-se o exercício físico, a gestão do tempo e o equilíbrio entre a vida profissional e a vida privada. Meleiro (2003) também enfatiza a importância do lazer como elemento de gestão de estresse, ao afirmar que “o lazer pode ser tão importante para seu bem estar quanto o trabalho”.

Nas entrevistas realizadas, o que se observa é a prevalência de intensa atividade laboral, associada a moderadas estratégias de *coping*. Analisando a partir da perspectiva de gênero, as mulheres participantes deste estudo, especialmente aquelas que apresentam altos níveis de mal-estar docente, associam um grande número de horas de trabalho na escola, trabalho doméstico e atividades escolares realizadas na escola com pouca ou nenhuma atividade física ou de lazer.

A professora A compara a ocupação de seu tempo com o tempo destinado pelos homens, afirmando que “*é uma coisa que a gente teria que se reprogramar vamos dizer assim, pra ser diferente... porque a gente perde a metade da vida da gente fazendo, atendendo os outros*”. Com relação ao envolvimento masculino com o trabalho docente, a professora C entende que “*ele (o homem) vai ali faz o seu serviço e vai embora pra casa... de maneira geral é assim ele consegue fazer essa separação muito melhor que a mulher*” e, ainda, “*Acho que a mulher é muito mais sacrificada porque ela tem dupla ou tripla jornada [...] eu disse a mulher tem muito mais atividade que o homem. A maioria das mulheres, além de trabalhar fora, trabalha em casa, cuida do filho, e também se envolve mais*”.

Ao mesmo tempo, se pudessem escolher, a maioria das professoras entrevistadas preferiria não ter de realizar as tarefas domésticas, afirmando “*eu não gosto de limpar, de ser doméstica [...] eu gostaria de ter condição financeira pra pagar uma pessoa [...] pra eu ficar só com a minha profissão*” (professora G), ou, ainda, que “*a gente perde a metade da vida fazendo, atendendo os outros*” e que “*é uma perda de tempo total [...] o tempo que tu teria pra ta lendo, te aprimorando [...]*

⁷ Domenico de Masi, em entrevista concedida a equipe comandada por Luiz Carlos Pires, jornalista e antropólogo e disponível em <http://www.widebiz.com.br/gente/pires/domenico.html>

tu tá lá fazendo as coisinhas do dia-a-dia, lavar roupa, passar roupa, lavar louça..." (professora A).

Por outro lado, as mulheres e homens entrevistados concordam em afirmar que os homens conseguem delimitar seu tempo de trabalho, conquistando espaços para realizar suas próprias atividades, como ler, ver um jogo, o que não acontece com as mulheres. Neste sentido, o professor D sustenta que " *finais de semana são reservados exclusivamente para eu poder recarregar minhas baterias*", explicitando as diferentes estratégias que utiliza para relaxar e desligar-se do mundo do trabalho.

Esta característica, enfatizada pelas professoras em suas entrevistas, de que os homens se dão o direito de reservar tempos exclusivamente para seu lazer e descanso, não se observa, via-de-regra, em relação às mulheres. A professora C, analisando prováveis causas de seus níveis de estresse, atribui à carga horária elevada e ao *tentar manter mais ou menos organizada a casa* (característica da jornada de trabalho doméstico) uma possível situação de mal-estar docente, ao mesmo tempo que informa não ter nenhuma atividade de lazer.

Ao afirmar que a mulher é disponível para as tarefas (tanto domésticas quanto escolares), a professora G constata que "*o homem já é bem mais..., não é, ele não gosta que aconteça nada fora do horário que foi estipulado, a mulher não, a mulher já se dispõe a qualquer hora...*". A professora A sugere um certo ressentimento desencadeado por essa diferença, já que "*o homem não, né, eles ficam tranquilos, o horário do jogo deles é sagrado....eu gostaria de ter um horário sagrado pra alguma coisa, mas eu não me permito isso, e isso me causa inveja*".

Mesmo na organização escolar, diversas afirmações das professoras confirmam esta percepção, como "*...Eu sinto isso bastante no colégio. Não pensam duas vezes em trocar o horário da mulher, não tem problema se ela tem uma ginástica, se ela tem outra coisa, não tem problema, então muda-se o horário dela e adapta-se ao horário do homem, geralmente é assim*" (professora G).

Essa capacidade masculina de separar o 'tempo de trabalhar' do 'tempo de descansar' também é entendida como um reflexo da cultura, a partir de afirmações como "*o homem se valoriza, por causa dessa cultura machista, e aí ele se dá o direito...*" (professora A) ou "*normalmente o homem chega em casa ah, porque eu trabalho fora, ah porque eu to cansado, e a mulher não... [...] tem que cuidar dos*

filhos, organizar a casa [...] é muito diferente o tratamento dado ao homem e à mulher” (professora C).

O estresse e a exaustão decorrentes do excesso de trabalho aliado a moderadas estratégias de *coping*, falta de lazer e de atividades físicas encontra sua expressão na resposta da professora A, sobre as conseqüências de sua jornada de trabalho: *“Ai..ai... eu percebo que estou perdendo a voz, bursite, tendinite, tudo isso vai crescendo, porque a falta de tempo também, tu te exige cada vez mais(sic) e cada vez o teu corpo físico parece que não responde... eu já to tomando mil e um remédios pra tentar resolver essas coisas...nem sei se vale a pena...se não vale a pena parar....”* (voz quase inaudível).

A relação entre a qualidade do trabalho desenvolvido e a excessiva carga horária resultante de convocação é expressa pela professora G, *“porque contudo que eu não tenho quase tempo eu faço com que aconteça esse tempo, porque eu gosto de várias atividades, invento várias atividades para esse meu trabalho docente...”*.

Esta professora, que apresenta moderados índices de estresse e exaustão, gostaria de ter mais tempo, *“ter menos carga horária e mais tempo pra trabalhar...”*, considerando que poderia fazer um trabalho pedagógico de maior qualidade se pudesse ter um regime de trabalho com menor carga horária.

3.2.4.4 Mudanças contextuais na escola da rede pública de ensino

“... a dificuldade de atingir os alunos e fazer com que eles aproveitem [...] ou de alguma forma que eles saiam da alienação em que se encontram [...] dá uma sensação de impotência.

As condições de trabalho da escola da rede pública de ensino, campo de investigação deste estudo, conforme o resgate de sua história nos últimos 20 anos, sofreram significativa mudança.

Ao ser implantado o Ensino Fundamental, no ano de 1987, a escola contava com aproximadamente 1000 alunos/as, 200 professores/as e 30 funcionários/as. A distribuição desses profissionais contemplava, além das salas de aula, setores como Serviço de Supervisão Escolar, Serviço de Orientação Educacional, Serviço de Laboratórios, Serviço de Secretaria, Serviço de Audiovisual, Serviço de Atenção ao Educando, Biblioteca, Coordenação de Turno, entre outros.

Nestes 20 anos (tomados como exemplo por ser o tempo aproximado de serviço da pesquisadora na escola, o que facilita a análise descritiva, pela própria experiência), observou-se um tempo de aumento expressivo do número de alunos, que chegou a 2.400 alunos distribuídos nos três turnos e, nos últimos cinco anos, a uma estabilização do alunado em cerca de 1.900 alunos/as. O espaço físico é ampliado de 15 para 25 salas de aula e acrescentam-se dois laboratórios de informática.

Com relação às condições de trabalho, entretanto, medidas institucionais, decorrentes das políticas educacionais(?) de diferentes governos, têm constituído um outro quadro de referência. A redução em mais de cinquenta por cento do quadro de pessoal determinou o fechamento de diversos setores e a precarização do atendimento em outros.

Pode-se citar, como exemplos, os setores de Audiovisual, Biblioteca, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, apenas para ficar com os mais diretamente ligados à tarefa docente..

O setor de Audiovisual, embora equipado, nos últimos anos, com TV a cabo, DVD e Vídeocassete, Televisão 29", Projetor Multimídia e cadeiras estofadas, foi fechado por falta de recursos humanos. Este fato prejudica sobremaneira o desenvolvimento das atividades docentes, deixando-se, muitas vezes, de utilizar os recursos disponíveis.

A Biblioteca foi ampliada e qualificada no ano de 2003. Dispõe de um acervo de aproximadamente 10.000 itens, foi equipada com quatro computadores conectados à Internet banda larga para consulta, e teve suas horas de pessoal reduzidas à terça parte. Em 1989, podia-se contar, no mínimo, com dois atendentes por turno (funcionários/as e/ou professores/as), incluindo uma profissional especializada em restauração de livros. Atualmente, conta-se com apenas um atendente por turno (quando não se registra absentismo ou faltas por licenças médicas). A Bibliotecária responsável encontra-se em processo de aposentadoria por invalidez, decorrente de diversas doenças, entre as quais se destacam esgotamento e depressão. Por outro lado, por falta de funcionários de segurança, os computadores foram furtados, menos de um anos após a instalação.

Comprovadamente, a evolução nos aspectos físicos (ampliação, compra de equipamentos, etc), não foi acompanhada do correspondente aporte de recursos humanos. Pelo contrário, o grupo de funcionários e professores responsáveis por estes serviços sofreu significativas baixas (aposentadorias, licenças, morte e transferências) que não foram objeto de substituição. A debilidade destes serviços contribui para uma perda na qualidade do trabalho sentida e expressada por professores/as e alunos/as.

O setor de Orientação Educacional contava, na década de 80, com sete profissionais, possibilitando o atendimento com dois profissionais por turno. Atualmente, conta-se apenas com uma profissional com regime de 20 horas em cada turno. Da mesma forma, no setor de Supervisão Escolar, em que se contava com Supervisor Geral, Coordenadores de Curso e Auxiliares de Supervisão, chegando-se a 240 horas semanais de pessoal, houve um enxugamento para apenas 60 horas semanais.

Por outro lado, o grupo de funcionários/as, que chegou a mais de 30 trabalhadores/as, foi reduzido, nos últimos cinco anos, a apenas 21, o que prejudica a conservação da escola, os serviços administrativos e a manutenção de boas condições de trabalho, além de sobrecarregar os que ficaram, em todos os setores.

Analisando-se apenas o aspecto de Recursos Humanos de suporte à docência, pode-se inferir grande prejuízo, tanto a alunos/as como a professores/as. Considerando apenas o Serviço de Orientação Pedagógica, a falta de profissionais em SOE e Supervisão dificulta sobremaneira a implantação de metodologias mais adequadas, prejudica o planejamento didático e transforma em 'tarefeiras' as professoras que ali executam suas funções. O grupo de professores/as, de forma geral, queixa-se que essa redução acarreta falta de suporte pedagógico para resolução dos problemas enfrentados no dia-a-dia.

Com relação à gestão administrativa, o fato da Escola possuir um Conselho Escolar e uma Direção de Escola eleitos democraticamente, após a vivência de alguns períodos de orientação mais autoritária (incluindo intervenção nas escolas) contribui para um clima institucional de cooperação, liberdade de expressão, autonomia e expressiva participação comunitária.

A professora H, ao referir-se à presença masculina em cargos de direção, contrapõe a capacidade de negociação e de escuta, atribuídas ao feminino, à objetividade atribuída ao masculino, ao afirmar que *“o homem não, o homem deu acabou, ta pronto é ali...embora agora eu veja o nosso diretor que ele não seja, eu sempre digo que ele é uma pessoa que sabe ouvir e isso é importante...”*.

Neste sentido, vai ao encontro do que ressalta Peiró (1999, p. 57):

As relações interpessoais e o trabalho em grupo são um dos elementos mais valorizados do trabalho e, por isso, nos casos em que estes não cumprem as funções que o indivíduo espera e deseja, podem chegar a ser uma fonte de estresse de primeira magnitude. Em outras ocasiões, se o grupo proporciona um apoio social adequado e oferece um clima positivo, pode desempenhar um papel importante como amortizador de outros estressores sobre o bem-estar psicológico (tradução minha).

Ao reconhecer essa capacidade de escuta como um fator positivo, nos dá pistas para supor que a escuta, a liberdade, a democracia e a autonomia construídas no Colégio podem ser fatores significativos para manutenção de índices moderados e baixos de mal-estar docente.

Outro aspecto relevante a ser considerado diz respeito à democratização da educação em relação à ampliação do acesso da população à escola.

Ao fazer uma análise da trajetória da escolarização da humanidade, Esteve (2004) denomina “primeira revolução educacional” à criação e generalização do conceito de escola como instituição dedicada especificamente a ensinar, situando-a em 2500 aC, no Egito, com a criação de casas de instrução e escolas de escribas. A escola, representada por iniciativas isoladas e de âmbito privado, destinava-se à formação de uma elite sacerdotal e administrativa do Estado.

No sec. XVIII, na Prússia, Frederico Guilherme II retira do clero a administração das escolas e transfere ao Estado essa responsabilidade, caracterizando uma “segunda revolução educacional”. O processo de responsabilização dos Estados estende-se do século XVIII até o século XXI, porém ainda não se alcança a universalização da educação fundamental em todos os países.

Mesmo com a ampliação da ação do Estado em relação à Educação, ainda no século XX a escola era privilégio de poucos, o autor enfatiza as mudanças sociais e tecnológicas que afetam significativamente a escola e a educação. O

desenvolvimento alcançado pela humanidade nos últimos 50 anos e a necessidade de uma melhor distribuição dos produtos desse desenvolvimento pressupõem a instalação de uma “terceira revolução educacional”, que permite a inclusão, no sistema educacional, de crianças, jovens e adultos antes excluídos.

Em nosso país, até o advento da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), o acesso aos níveis mais adiantados de ensino se dava através de um exame de seleção, o “Admissão aos Ginásios”, de feição excludente e seletiva. Não haviam vagas para todos/as e a maioria da população permanecia apenas com as primeiras letras.

A Lei 5692/71 eliminou o exame e determinou a extensão do ensino de 1º grau até a 8ª série. Mesmo assim, até 1996, quando entrou em vigor a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, uma grande parcela de adolescentes e crianças permanecia fora da escola.

O final do século XX representa um marco na educação brasileira: no ano 2000, o Ministério da Educação anuncia a universalização do acesso ao Ensino Fundamental⁸ e projeta a ampliação do Ensino Médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos. Com isto, chegam aos bancos escolares parcelas significativas da população que antes não tinham acesso à educação, mudando o perfil das escolas e rompendo o consenso social sobre valores e objetivos da educação.

Professores e professoras reclamam da queda na qualidade do ensino, das dificuldades crescentes para a educação desses novos grupos que chegam à escola.

O que se afigura como queda da qualidade do ensino, que se entende como fracasso da escola, é reflexo dessa universalização, que proporciona a muitos jovens serem os primeiros em suas famílias a concluir o Ensino Fundamental. Compreender o impacto social dessa universalização, entretanto, não significa deixar de questionar o papel da escola. É preciso, porém, considerar que

Criticamos o fracasso escolar de uma porcentagem de nossos alunos, sem nos darmos conta de que sua escolarização é um êxito, porque, ainda que seu nível seja baixo, antes não tinham nenhum nível. Não entendemos que eles são a primeira geração que se

⁸ Dados do PNAD/IBGE indicam que a taxa de freqüência de crianças de 7 a 14 anos na escola foi de 96,5% em 2001

escolariza em suas famílias, porque nem seus pais nem seus avós puderam ter acesso à educação (ESTEVE, 2004, p. 36).

Os/as professores/as entrevistados concordam entre si, ao afirmar a diferença da atual geração que chega à escola, demonstrando certa nostalgia e remetendo ao passado em sua análise.

A professora C, afirma que *“o que mais me incomoda é a negligência, é a falta de interesse dos alunos, que eles não levam a sério o que a gente faz, parece que a gente tá falando com as paredes, eles não ouvem o que a gente fala”*, e define esse desinteresse como um dos fatores desencadeantes do mal-estar docente: *“muitas vezes tu tá explicando, dando aula, os alunos tão falando, falando no celular, ouvindo musica, então eles te ignoram, acho que o professor ser ignorado é um dos fatores que mais estressa...”*.

Na mesma linha de pensamento, a professora G também relata essa mudança, ao enfatizar que *“eu me incomodo muito em ver a inversão de valores que acontece hoje. De tu falar alguma coisa e ser aplaudido aquele que fez a gracinha, aquele que esta errado, ah é normal..”*.

A desmotivação é citada pela professora F, como um fator estressor, pois *“dá uma sensação de impotência”*, destacando *“a não participação, a dificuldade de atingir os alunos e fazer com que eles aproveitem a aula, ou com que eles participem, seja para criticar, ou de alguma forma que eles saiam da alienação em que se encontram e que consigam participar tentando construir alguma coisa, acho que esse é o lado mais difícil pra gente”*.

O professor H também expressa esse sentimento, afirmando que *“o que me incomoda são os alunos que estão sem motivação, né (sic) . Antigamente era assim: eu dava uma série de exercícios, quando chegava tava tudo prontinho, não me deixavam fazer... hoje os alunos ficam esperando a gente corrigir, esperando pra gente fazer no quadro, então eu acho que isso aí ó, não sei se o motivo é essas informações que chegam tudo pronto hoje, como a TV e Internet, traz tudo prontinho, o aluno tem preguiça de escrever..”*.

Se antes, com a pedagogia da exclusão, obtinha-se, por critérios seletivos e classificatórios, uma elite de alunos, hoje, com a universalização do acesso, encontramos na Escola todos os tipos de alunos, coexistindo diversos grupos, com

níveis de conhecimento diferentes e com diferentes valorações à Escola e à Educação. Com efeito, atendeu-se ao caráter quantitativo: todos estão na Escola. Agora, o desafio é de natureza qualitativa: que educação é significativa para estas crianças e adolescentes do século XXI?

De fato, o contexto em que se desenvolve a educação nos dias de hoje, pautado por mudanças sócio-econômico-político-culturais intensas, num processo de exacerbação do narcisismo e do individualismo decorrente do capitalismo concorrencial e pela indústria cultural, apresenta complicadores tanto para o/a professor/a quanto para o aluno/a.

A crise econômica retirou da escola a prerrogativa de ser um meio de ascensão social. O fato de concluir o ginásio e possuir um curso de datilografia, há pouco mais de três décadas, já era garantia de conseguir um trabalho valorizado e alcançar mobilidade social. A reorganização do mundo do trabalho, subsidiária da Revolução da Informação, das políticas neoliberais e da globalização, atua na transformação das condições de exercício da docência e, principalmente, influencia no comprometimento dos estudantes com seu processo de aprendizagem, ocasionando desestímulo e baixos níveis de motivação.

No contexto escolar, a motivação tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade do desempenho discente e docente. Um/a aluno/a motivado/a mostra-se envolvido ativamente no processo de aprendizagem, persistindo nas tarefas e assumindo responsabilidades. A condição decorrente da motivação permite sua atuação em tarefas desafiadoras, estimula a criatividade, constitui estratégias adequadas para o desenvolvimento de novas habilidades e, num processo de mútua influência, contribui para o bem-estar docente.

A motivação dos alunos faz parte de um processo psicológico bastante complexo, que é objeto de estudo de diversas correntes teóricas. Huertas (2006) aponta duas dimensões para a motivação: uma intrínseca e outra extrínseca, afirmando que uma ação está intrinsecamente motivada quando o que interessa é a própria atividade, que um fim em si mesma, não um meio para outras metas. O interesse é centrado então na novidade ou revelador da tarefa. São atividades realizadas na ausência de contingência externa aparente, sem nenhuma recompensa que a regule claramente.

Já a motivação extrínseca refere-se às situações em que a finalidade da ação, a meta, o propósito, tem a ver com uma contingência externa, com uma promessa de um benefício tangível e exterior. Na motivação extrínseca temos o controle externo sobre nossa atividade. Quando uma tarefa começa a ser controlada externamente (pela sua previsibilidade, ou pela repetição, ou pela determinação docente), começa a provocar um descaso na ênfase e na qualidade da ação, que implica em desmotivação.

Huertas, Montero e Tapia (2006) caracterizam três tipos de professores e sua influência na motivação dos estudantes: autoritário, permissivo e democrático, apontando que os professores que detêm uma postura democrática e colaborativa facilitam a motivação, pois trabalham a autonomia e a responsabilidade.

O modelo de atuação docente poderá influenciar a motivação dos estudantes e a sua própria motivação. A possibilidade de retroalimentação a partir do próprio desempenho, a importância do reforço positivo para manutenção das expectativas de sucesso e o desenvolvimento da autonomia intelectual atuam tanto nos alunos/as quanto nos/as professores/as e poderão ser determinantes para o bem-estar na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, pesquisei o bem-estar e o mal-estar na docência, em uma escola pública no município de Alegrete/RS, buscando identificar as relações entre as situações de bem-estar ou mal-estar docente e o gênero.

Tendo como referência as teorias e os estudos já realizados sobre o tema e sua articulação com a análise quantitativa e qualitativa dos dados, foi possível inferir algumas relações, cujos resultados mais significativos destacarei a seguir.

No contexto desta pesquisa, detectei que a prevalência de mal-estar docente, identificado por meio das variáveis estresse e exaustão profissional, é de, aproximadamente, 25% do total da amostra pesquisada.

Nos últimos anos, algumas mudanças em processo nas sociedades vêm afetando as práticas escolares. Estas mudanças podem ser observadas na democratização do ensino, que permitiu o acesso à escola de crianças e adolescentes os quais, em outras épocas, não o conseguiriam, nas mudanças significativas na estrutura das famílias e da sociedade e nas exigências acentuadas que incidem sobre os/as professores/as, determinando situações que exigem uma resposta criativa e inovadora, muitas vezes, não alcançada pelo grupo docente.

Além disso, as condições sócio-econômicas da categoria docente vêm sofrendo declínio nos últimos anos em virtude da inexistência de políticas salariais adequadas, o que determina uma procura cada vez maior por horas extraordinárias de trabalho, resolvida na forma de convocações, contratações por tempo determinado e trabalho em duas ou mais escolas. Esses fatores, aliados às implicações institucionais, especialmente em relação à política de recursos humanos e ao sucateamento da escola pública, aumentam, consideravelmente, as possibilidades de estabelecimento de estresse e exaustão profissional.

Embora as mudanças contextuais, que influenciam tanto a sociedade quanto a escola, sejam condicionantes para este mal-estar, é de ressaltar que cada pessoa reage diferentemente a esses potenciais estressores. Algumas pessoas, especialmente aquelas que apresentam níveis baixos de motivação intrínseca, auto-estima e auto-confiança, demonstram dificuldades na resolução de problemas, que, aliadas a períodos extensos em que são objeto de situações conflituosas, estabelecem

sintomas de mal-estar. Em outras pessoas, características como elevada auto-estima e auto-confiança, resiliência e capacidade de adaptação afetam a superação dos potenciais estressores, encaminhando-se à resolução positiva dos conflitos.

Observei que homens e mulheres desenvolvem estratégias diferenciadas para lidar com esses potenciais estressores, evidenciando-se que há diferença, estatisticamente significativa, nos níveis de mal-estar docente entre homens e mulheres.

Apenas professoras apresentam níveis elevados de mal-estar docente e, no grupo que apresenta níveis elevados de bem-estar docente, a maioria é masculina. Os fatores que contribuem para o estabelecimento do mal-estar docente são muitos e afetam homens e mulheres diferentemente.

A pesquisa mostra, nitidamente, a capacidade de estabelecer e respeitar prioridades pelo grupo masculino, o que caracteriza a existência de níveis adequados de estratégias de *coping*, expressas, particularmente, na delimitação dos tempos para trabalho e lazer. Ao contrário, as professoras que apresentaram altos níveis de mal-estar docente relatam pouco ou nenhum tempo destinado às atividades físicas e ao lazer, aliado a baixas estratégias de *coping*.

Entre os fatores que podem determinar a diferença significativa dos níveis de mal-estar docente entre homens e mulheres, destaco a influência da cultura na construção da identidade de gênero e da identidade profissional. A construção identitária de homens e mulheres, especialmente na região estudada, na qual operam condicionantes sociais e culturais das relações de gênero, caracterizados pelo tradicionalismo, patriarcalismo e machismo, pode determinar formas de atuação diversas, geradoras e/ou potencializadoras de um maior desconforto na atuação docente.

Neste sentido, a tripla ou quádrupla jornada de trabalho feminino, conseqüência da naturalização da realização de tarefas domésticas como obrigação feminina, pode ser apontada como uma das causas importantes do mal-estar docente. Aliado a esta jornada de trabalho que sobrecarrega as mulheres, detectei, também, um maior envolvimento com a tarefa docente entre elas, expresso no maior número de horas de trabalho escolar realizado em casa pelas professoras (preparação de aulas, elaboração e correção de trabalhos e provas, entre outros) e,

também, pela preocupação com sua prática na sala de aula, com os resultados do processo ensino-aprendizagem e pelo envolvimento emocional com os/as alunos/as e suas famílias.

A inscrição, nas mulheres, de uma construção cultural que as responsabiliza prioritariamente pela manutenção das condições materiais no lar, pelo cuidado e zelo com os familiares (estendido aos/as alunos/as), ainda não permite uma maior igualdade de atribuições nas tarefas domésticas. O processo de destradicionalização dos valores de gênero ainda é incipiente, e a conquista de espaços públicos não determinou ainda a desejada e correspondente divisão das atribuições do âmbito privado.

Em relação à transferência para o espaço profissional da dimensão do cuidado, observei opiniões dissonantes entre as professoras que apresentam níveis altos e aquelas que apresentam níveis moderados e baixos de mal-estar docente. Ambos os grupos consideram como natural a transposição da maternagem à docência. No entanto, as primeiras consideram essa transposição como um dos fatores de aumento de exigências e potencial estressor. Já o outro grupo relaciona essa característica do cuidado como um dos indicadores de sua competência profissional.

No grupo que apresenta bem-estar docente, constatei níveis elevados de motivação, adequação de crenças e expectativas, atitudes positivas e resilientes em relação ao espaço de realização de sua prática e às pessoas envolvidas no processo. Neste grupo, os fatores estressores, ao invés de contribuir para uma situação de mal-estar, determinam atitudes de superação e de adaptação, baseadas em características pessoais de resolução de problemas, que aumentam a autoconfiança e a auto-estima, permitindo-lhes melhores soluções para as situações-problema.

Possivelmente, a compreensão da importância das intervenções motivacionais no processo educativo poderá contribuir para prevenção ao mal-estar docente e para a qualificação dos processos educativos em nossas escolas. Nesse sentido, o estudo do mal-estar docente não pode estar desvinculado do estudo dos processos que envolvem a motivação, tanto no âmbito docente, quanto no discente.

Níveis elevados de estresse e exaustão profissional levam a um maior desejo de abandonar a profissão, e este desejo, embora não realizado, na maioria das vezes, afeta sintomaticamente a atuação docente, no sentido da despersonalização das relações, do estabelecimento de baixo empenho profissional e da queda na produtividade docente.

Considero relevante a realização de outros estudos que focalizem esta temática e, principalmente, que esses estudos não se restrinjam apenas ao âmbito da escola. É importante que seus resultados sejam divulgados da forma mais abrangente possível, envolvendo, inclusive, os responsáveis pelas decisões e políticas públicas para a educação, e junto à sociedade, origem das demandas e destino das práticas educativas, de forma a se tornarem ponto de partida para ações que façam a diferença, promovendo um trabalho escolar mais prazeroso, que seja fonte de desenvolvimento psicológico e intelectual e de melhoria de qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZOTTI, Alda. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 77, p.54, 1991.
- ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Portal ANPED. **Reuniões Anuais da ANPED**, 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br>, acesso em: 12 mai 2006.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAUJO, Clara; SCALON, Celi (org). **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. Guanabara, 1981
- ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de. Marcas de um Povoamento. In: BAQUERO, Marcello et alli. **DIVERSIDADE Étnica e Identidade Gaúcha**. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 1994. p.155-164.
- BARBOSA, George Souza. Resiliência, o que é isso? In **Vox Scientiae**, revista eletrônica do Núcleo José Reis de Divulgação Científica da ECA/USP, São Paulo, Jul./ago 2007. - Ano 7 - Nº39
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNARDES, Nara Maria Guazelli. **Crianças oprimidas: autonomia e submissão**. Tese, 1989. (Doutorado em Ciências Humanas – Educação - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação. **Censo do Professor 97**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/download/censo/1997/basica/miolo-professor.pdf> > acesso em: 25 ago 2006.
- _____. **Lei nº. 5692 de 11/08/71**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. graus. Brasília, 1971.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades@**. 2007. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php> > acesso em: 14 dez 2007.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. PNAD/2001**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2001/default.shtm> acesso em: 12 nov 2007.
- BRUSCHINI, Cristina. **Estrutura Familiar e Vida Cotidiana na Cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas , Universidade de São Paulo, 1986.

_____. **Trabalho feminino:** trajetória de um tema, perspectivas para o futuro. In **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Volume 2, nº 3, 1994. pp. 17-32.

BRUSCHINI, Cristina; ROSEMBERG, Fúlvia. A mulher e o trabalho. In **Trabalhadoras do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982, pp. 9-22.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações**. Revista Brasileira de Educação, mai/jun/jul/ago, n. 2, p. 77-84, 1999a.

_____. Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo : Xamã, 1999b.

CARVALHO, Marília P.de e VIANNA, Cláudia P. **Educadoras e mães de alunos: um (des)encontro**. In: BRUSCHINI, Cristina e SORJ, Bila (Org.). *Novos olhares:mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero/ Fundação Carlos Chagas, 1994, p.133-158.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CODO, Wanderley (org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília : CNTE; Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

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

COSTA, Albertina; BARROSO, Carmen; SARTI, Cynthia. Pesquisa sobre mulher no Brasil: do limbo ao gueto? In **Cadernos de Pesquisa** nº 54.São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985. p. 5-15

DEDECCA, C. S. Tempo, trabalho e gênero. In: BEZERRA, M. E. L. et al. (Orgs.). **Reconfiguração das relações de gênero no trabalho**. São Paulo, CUT Brasil, 2004, p. 21-52.

DIEESE - DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS; CNTE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES NA EDUCAÇÃO. **Retrato da Escola 3: a realidade sem retoques da educação do Brasil. 2003**. Disponível em <http://www.cnte.org.br/pesquisas/pesquisa_3_relatoriocompleto.zip> acesso em: 12 out 2006.

ENGEVIX. **Plano de reestruturação econômica para a Metade Sul do Rio Grande do Sul – relatório final**. Porto Alegre , Engevix Engenharia S/C Ltda., 1997.

ESTEVE, José Manuel. **Profesores en conflicto**, Madrid: Narcea, 1984

_____. **El malestar docente**. Barcelona: Laia, 1987.

_____. **Mudanças sociais e função docente**. In: Nóvoa, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, 1991.

_____. **El malestar docente**. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, 1994

_____. **Los profesores ante el cambio social:** repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. Barcelona: Anthropos, 1995.

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru, SP: EDUSC, 1999.

_____. **A terceira revolução educacional.** São Paulo: Moderna, 2004

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** 4. ed. São Paulo : Ática, 1995.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2004

FREITAS, Henrique; JANISSEK, Raquel. **Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL-MONTE, Pedro R. **Influencia del género sobre el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de enfermería.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 3-10, jan./jun. 2002, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a01.pdf>> acesso em: 11 set 2006.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil.**, Rio de Janeiro, José Olympio, 1987. 19 ed.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: querer aprender.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2006

HUERTAS, Juan Antonio; MONTERO, Ignacio; Tapia, Jesus Alonso. Procedimientos de la evaluación de la motivación humana. In **Motivación: querer aprender.** Buenos Aires: Aique, 2006

JARDIM, Sílvia Regina Marques; ABRAMOWICZ, Anete. **Tendências da produção paulista sobre gênero e educação:** um balanço de dissertações de mestrado. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 3, p. 93-117, mar. 2005.

JESUS, Saul N. **Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional.** 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1998

_____. **Motivação e formação de professores.** Coimbra, Quarteto, 2000

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

_____. **Professores sem stress.** Porto Alegre: Mediação, 2007

JESUS, Saul Neves et al. **Formação em gestão do estresse,** in *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, v. IV, n.2. Fortaleza: 2004

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MARTINS, Cyro. **Estrada Nova**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1954
- _____. **Porteira Fechada**, Porto Alegre: Editora Movimento, 1982
- _____. **Sem Rumo**, 2 ed. Porto Alegre: Editora Movimento, 1977
- MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante. 2000
- MATOS, Marlise. A democracia não deveria parar na porta de casa: a criação dos índices de tradicionalismo e destradicionalização de gênero no Brasil. In ARAÚJO, C. E SCALON, C.: **Gênero, Família e Trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- MELEIRO, Alexandrina M.A. da Silva. O Stress do Professor. In: Lipp, Marilda (Org.). **O stress do Professor. 2 ed.** Campinas-SP: Papirus Editora, 2003
- MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3):239-262, jul./set., 1993.
- MORENO, Montserrat Marimón. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991
- PASCHOAL, Tatiane; TAMAYO, Álvaro. Validação da escala de estresse no trabalho. **Estud. psicol. (Natal)**., Natal, v. 9, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 set 2006.
- PEIRÓ, José Maria. **Desencadenantes del estrés laboral**. Madrid: Ediciones Pirámide, 1999
- PETERSEN, Aurea Terezinha Tomatis. Discutindo o uso da categoria gênero e as teorias que respaldam estudos de gênero. In: Marlene Strey. (Org.). **Gênero por escrito**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- SELLITZ et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Editora Herder, 1971
- SORJ, Bila. Percepções sobre esferas separadas de gênero. In: Araujo; C; Scalon, C. (org). **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005
- STOBÄUS, Claus D., MOSQUERA, João J. M. O mal-estar na docência: Causas e Consequências. Relatório de Pesquisa. Porto Alegre: Faculdade de Educação da PUCRS, 2003.
- VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Identidade Expropriada – retrato do educador brasileiro**. Brasília, CNTE, 2004.
- WALKERDINE, Valerie. **Diferença, cognição e educação matemática**. Estudos Leopoldenses: série Educação, São Leopoldo: v. 3, n. 4, p. 7-19, jan. /jun., 1999.

YANNOULAS, Silvia C. Iguais mas não idênticos. In: **Revista de Estudos Feministas**. Vol. 2, nº 3 CIEC/UFRJ, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário destinado a avaliar variáveis relacionadas a gênero e trabalho

INSTRUMENTO PARA AVALIAR VARIÁVEIS RELACIONADAS A GÊNERO E TRABALHO

As perguntas a seguir referem-se a aspectos pessoais e profissionais. As respostas a estas perguntas são essenciais para nosso estudo.

1ª PARTE: Você e sua família

1. Sexo () masculino () feminino
 2. Estado civil: () casado/a () solteiro/a () viúvo/a () separado, etc.
 3. Seu(a) marido/esposa ou companheiro/a dedica-se à docência () sim () não
 4. Por favor, indique o número de filhos e grau em que estudam:
() Educação Infantil
() Ensino Fundamental
() Ensino Médio
() Ensino Superior
Outros (especificar)
-

5. O salário mínimo regional é de aproximadamente R\$ 400,00. A sua renda pessoal situa-se:

- () entre um e dois salários mínimos
- () entre dois e três salários mínimos
- () entre três e quatro salários mínimos
- () entre quatro e cinco salários mínimos
- () entre cinco e seis salário mínimos
- () entre seis e sete salários mínimos
- () entre sete salário mínimos e oito salários mínimos
- () entre oito e nove salários mínimos
- () entre nove e dez salários mínimos
- () entre dez e quinze salários mínimos
- () acima de quinze salários mínimos

6. A sua renda familiar situa-se:

- () entre um e dois salários mínimos
- () entre dois e três salários mínimos
- () entre três e quatro salários mínimos
- () entre quatro e cinco salários mínimos
- () entre cinco e seis salário mínimos
- () entre seis e sete salários mínimos

- () entre sete salário mínimos e oito salários mínimos
 () entre oito e nove salários mínimos
 () entre nove e dez salários mínimos
 () entre dez e quinze salários mínimos
 () acima de quinze salários mínimos

7. Você reside em casa

- () própria ()alugada ()cedida

8. Conta com alguém para auxiliá-lo/a nas tarefas domésticas?

- () sim () não

Em caso afirmativo, quem?

- () empregado/a doméstico/a () familiar () esposo/a ou companheiro/a
 () outro/a

9. Indique nos quadrinhos quantas horas semanais, aproximadamente, você dedica para as atividades domésticas:

Cozinhar	
Lavar/passar roupas	
Limpar a casa	
Fazer compras para a casa	
Cuidar de crianças	
Cuidar de familiares idosos e/ou doentes	
Acompanhar as crianças à escola ou outras atividades	
Cuidar dos animais domésticos	
Cuidar as plantas	
Outras atividades	
Total de horas semanais	

10. Quantas horas semanais, aproximadamente, seu/sua esposo/a ou companheiro/a dedica para as atividades domésticas?

Cozinhar	
Lavar/passar roupas	
Limpar a casa	
Fazer compras para a casa	
Cuidar de crianças	
Cuidar de familiares idosos e/ou doentes	
Acompanhar as crianças à escola ou outras atividades	
Cuidar dos animais domésticos	
Cuidar as plantas	
Outras atividades	

Total de horas semanais	
-------------------------	--

2ª PARTE: Sua formação

11. Qual sua formação em nível de Ensino Médio?

12. Qual sua formação em nível de Ensino Superior?

13. Possui formação Pedagógica? () sim () não

14. Possui formação em nível de pós-graduação? () sim () não
Especifique: _____

15. Você estuda? () sim () não

Em caso afirmativo, complete o quadro abaixo:

Curso	Nível	Instituição	Horas semanais dedicadas ao estudo

3ª PARTE: Seu trabalho

16. Discrimine seus vínculos profissionais (todos, inclusive aqueles que não dizem respeito ao trabalho docente)

Cargo	Função	Rede (pública estadual, pública municipal, pública federal, privada, etc.)	Regime de trabalho (20h, 40h, 60h, etc.)	Tipo de Vínculo (efetivo, contratado, contrato emergencial, estagiário, etc.)	Tempo de serviço

17. Você exerce as atividades registradas no quadro acima em

() Uma escola () Duas escolas () Três escolas () Mais de três escolas

18. Exerce alguma função gratificada? Qual?

19. Qual a média de alunos/as nas suas turmas?

20. Qual a média de idade nas turmas em que você leciona?

21. Qual sua carga horária semanal **real** em sala de aula?

22. Que média de horas semanais se dedica a outras atividades dentro da escola/instituição? _____

23. Qual a média de horas semanais que dedica, em casa, às tarefas relacionadas à atividade docente:

a) correção de tarefas escolares: _____

b) preparação de aulas: _____

c) preparação de provas/testes: _____

d) Outras: _____

24. Em sua escola existem monitores que auxiliam no trabalho docente?

() sim () não

25. Quantas horas você se dedicou à substituição de algum colega ausente, no último mês? _____

26. Quantas vezes, durante o último trimestre, você teve que assumir turmas de colegas ausentes? _____

27. Quantos dias, aproximadamente, você faltou ao trabalho, no último ano letivo? _____

28. Quantas dessas ausências você considera que sejam relacionadas ao estresse? _____

29. Você sofreu alguma enfermidade importante nos últimos doze meses?

() sim () não

Qual? _____

30. Você está envolvido em atividades extra-classes com seus alunos?

() sim () não

Em caso afirmativo, quantas horas semanais? _____

31. Qual a área na qual você ensina?

32. Nos últimos cinco anos, em algum momento, você pensou seriamente em abandonar a profissão? () sim () não

Por que? _____

33. Atualmente, você:

Está procurando outro emprego () sim () não

Está pensando em antecipar a aposentadoria () sim () não

Se sua resposta for sim, poderia explicar brevemente seus motivos?

4ª PARTE: Sua saúde

34. Quais as atividades de lazer que você realiza? Qual o tempo dedicado ao lazer?

Atividade	Tempo semanal

35. Você realiza atividades físicas regularmente? () sim () não

36. Que atividades físicas realiza?

Assinale a alternativa que reflete melhor seu estado de saúde:

37. Às vezes, sente-se inquieto/a sem razão aparente?

() sim () não

38. Sente náuseas ou dificuldade para respirar?

() sim () não

39. Você ainda é capaz de pensar (raciocinar) tão rapidamente como antes?

() sim () não

40. Tem-se sentido a ponto de desmaiar?

() sim () não

41. Seguidamente sente-se mal ou sofre de problemas estomacais e/ou distúrbios alimentares?

() sim () não

42. Sente-se intranquilo/a ou inquieto/a?

APÊNDICE B - Tabela 1 – Resultado do questionário para avaliar as variáveis que constituem indicadores do bem-estar e do mal-estar docente

Tabela 1

Resultado do questionário para avaliar as variáveis que constituem indicadores do bem-estar e do mal-estar docente

Variáveis	Sujeitos																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Projeto Profissional	5	2	5	5	3	3	4	6	5	3	1	1	3	5	0	3	6
Empenho Profissional	56	62	71	67	62	69	70	65	66	71	65	66	62	41	71	68	72
Metas	28	28	30	35	33	27	33	32	35	35	35	33	25	28	34	35	30
Motivação Intrínseca	28	24	23	28	20	24	28	28	28	27	24	28	24	21	25	28	28
Expectativa de Eficácia	34	16	26	32	28	27	36	30	40	39	31	37	30	24	33	35	34
Expectativa de Controle	49	50	40	49	49	40	48	48	35	56	35	35	38	46	32	42	48
Atribuições Causais: sucessos "locus"	20	10	24	24	28	21	25	26	27	26	27	22	20	20	19	28	25
Atribuições Causais: fracassos "locus"	16	13	14	23	28	5	24	14	7	11	16	6	8	11	11	16	27
Atribuições Causais: sucessos "estabilidade"	15	3	14	18	20	15	17	20	20	19	21	17	15	16	14	21	19
Atribuições Causais: fracassos "estabilidade"	9	4	11	18	21	9	16	9	3	9	13	8	6	9	12	9	19
Stress Profissional	240	361	308	506	504	169	216	247	391	380	380	156	225	480	462	85	320
Exaustão Profissional	621	840	256	414	1160	442	64	81	819	644	1008	182	224	480	1428	90	64
Crenças Irracionais	38	39	40	42	46	31	45	40	49	44	44	41	22	34	45	42	44
Estratégias de "coping"	22	24	25	29	19	20	32	25	25	27	23	26	27	25	29	25	31
Sucesso Profissional	27	34	24	35	25	25	35	30	32	31	35	35	33	23	30	35	29
Motivação Inicial	30	24	26	32	23	32	35	34	32	31	31	27	30	27	30	31	31

Variáveis	Sujeitos														média	desvio padrão
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
Projeto Profissional	4	3	4	4	2	2	1	2	2	3	5	1	4	3,233333	1,612095	
Empenho Profissional	56	58	55	55	50	49	47	57	59	70	71	71	66	62,26667	8,316719	
Metas	35	30	35	27	31	28	32	30	33	35	30	29	34	31,5	3,048459	
Motivação Intrínseca	24	22	24	21	25	16	27	22	26	23	26	28	24	24,8	2,99885	
Expectativa de Eficácia	33	30	26	27	34	25	34	20	34	26	25	38	32	30,533333	5,587753	
Expectativa de Controle	38	43	45	38	52	37	38	31	37	34	33	40	43	41,633333	6,635762	
Atribuições Causais: sucessos "locus"	18	18	20	21	22	22	24	18	26	26	13	28	25	22,433333	4,376137	
Atribuições Causais: fracassos "locus"	26	14	16	12	9	14	15	11	7	4	12	8	12	13,66667	6,41299	
Atribuições Causais: sucessos "estabilidade"	18	13	15	15	17	15	18	11	21	20	9	18	18	16,4	3,900486	
Atribuições Causais: fracassos "estabilidade"	20	13	8	10	6	9	13	10	4	4	7	6	10	10,16667	4,778424	
Stress Profissional	552	456	266	304	342	442	252	529	288	266	506	420	340	346,4333	122,0392	
Exaustão Profissional	468	1064	108	663	56	1092	1000	1482	81	475	1150	1144	324	597,4667	447,2181	
Crenças Irracionais	41	39	42	48	42	44	30	43	54	43	40	37	42	41,033333	6,031431	
Estratégias de "coping"	29	27	21	24	20	21	27	20	29	31	20	26	29	25,26667	3,713288	
Sucesso Profissional	35	26	23	29	31	27	35	23	35	35	20	33	34	30,133333	4,732378	
Motivação Inicial	25	30	28	25	27	29	25	29	34	30	33	32	35	29,6	3,296811	

APÊNDICE C - Tabela 2 – Resultado do questionário que contém informações sobre as variáveis relacionadas a gênero e trabalho

Tabela 2

Resultado do questionário que contém informações sobre as variáveis relacionadas a gênero e trabalho

sujeitos	sexo	idade	tempo de serviço	carga horária real em sala de aula	horas de trabalho doméstico	horas de trabalho escolar realizado em casa	estresse	exaustão
1	fem	44	20	36	15	5	240	621
2	fem	42	13	56	24	3	361	840
3	fem	32	11	41	23	4	308	256
4	fem	46	27	36	36	5	506	414
5	fem	43	8	36	2	14	504	1160
6	masc	50	18	40	14	11	169	442
7	masc	55	35	30	30	5	216	64
8	masc	47	22	40	2	9	247	81
9	fem	49	26	56	53	27	391	819
10	fem	47	29	20	98	3	380	644
11	fem	41	15	56	55	20	380	1008
12	masc	54	18	54	4	5	156	182
13	fem	46	25	56	0	6	225	224
14	fem	47	24	30	13	18	480	480
15	fem	47	26	46	23	48	462	1428
16	masc	47	27	53	9	7	85	90
17	fem	26	4	36	13	20	320	64
18	fem	30	5	20	74	14	552	468
19	fem	45	19	50	35	19	456	1064
20	fem	36	6	48	35	12	266	108
21	fem	49	28	29	23	12	304	663
22	masc	52	27	32	5	9	342	56
23	fem	47	28	50	80	20	442	1092
24	fem	43	17	20	8	0	252	1000
25	fem	47	29	51	23	20	529	1482
26	fem	30	30	20	0	0	288	81
27	masc	37	8	32	35	8	266	475
28	fem	51	31	43	28	23	506	1150
29	fem	44	8	40	24	13	420	1144
30	fem	14	25	28	32	10	340	324

APÊNDICE D - Tabela 3 – resultados desdobrados segundo a variável sexo – mulheres

Tabela 3

Resultados da pesquisa sobre mal-estar e bem-estar docente
desdobrados segundo a variável sexo – mulheres

Variáveis	sujeitos										
	1	2	3	4	5	9	10	11	13	14	15
Projeto Profissional	5	2	5	5	3	5	3	1	3	5	0
Empenho Profissional	56	62	71	67	62	66	71	65	62	41	71
Metas	28	28	30	35	33	35	35	35	25	28	34
Motivação Intrínseca	28	24	23	28	20	28	27	24	24	21	25
Expectativa de Eficácia	34	16	26	32	28	40	39	31	30	24	33
Expectativa de Controle	49	50	40	49	49	35	56	35	38	46	32
Atribuições Causais: sucessos "locus"	20	10	24	24	28	27	26	27	20	20	19
Atribuições Causais: fracassos "locus"	16	13	14	23	28	7	11	16	8	11	11
Atribuições Causais: sucessos "estabilidade"	15	3	14	18	20	20	19	21	15	16	14
Atribuições Causais: fracassos "estabilidade"	9	4	11	18	21	3	9	13	6	9	12
Stress Profissional	240	361	308	506	504	391	380	380	225	480	462
Exaustão Profissional	621	840	256	414	1160	819	644	1008	224	480	1428
Crenças Irracionais	38	39	40	42	46	49	44	44	22	34	45
Estratégias de "coping"	22	24	25	29	19	25	27	23	27	25	29
Sucesso Profissional	27	34	24	35	25	32	31	35	33	23	30
Motivação Inicial	30	24	26	32	23	32	31	31	30	27	30

Cont. Tabela 3

Variáveis	Sujeitos											
	17	18	19	20	21	23	24	25	26	28	29	30
Projeto Profissional	6	4	3	4	4	2	1	2	2	5	1	4
Empenho Profissional	72	56	58	55	55	49	47	57	59	71	71	66
Metas	30	35	30	35	27	28	32	30	33	30	29	34
Motivação Intrínseca	28	24	22	24	21	16	27	22	26	26	28	24
Expectativa de Eficácia	34	33	30	26	27	25	34	20	34	25	38	32
Expectativa de Controle	48	38	43	45	38	37	38	31	37	33	40	43
Atribuições Causais: sucessos "locus"	25	18	18	20	21	22	24	18	26	13	28	25
Atribuições Causais: fracassos "locus"	27	26	14	16	12	14	15	11	7	12	8	12
Atribuições Causais: sucessos "estabilidade"	19	18	13	15	15	15	18	11	21	9	18	18
Atribuições Causais: fracassos "estabilidade"	19	20	13	8	10	9	13	10	4	7	6	10
Stress Profissional	320	552	456	266	304	442	252	529	288	506	420	340
Exaustão Profissional	64	468	1064	108	663	1092	1000	1482	81	1150	1144	324
Crenças Irracionais	44	41	39	42	48	44	30	43	54	40	37	42
Estratégias de "coping"	31	29	27	21	24	21	27	20	29	20	26	29
Sucesso Profissional	29	35	26	23	29	27	35	23	35	20	33	34
Motivação Inicial	31	25	30	28	25	29	25	29	34	33	32	35

Fonte: a autora

APÊNDICE E – Tabela 4 – resultados desdobrados segundo a variável sexo – masculinos

Tabela 4
Resultados da pesquisa sobre mal-estar e bem-estar docente desdobrados segundo a variável sexo – homens

Variáveis	Sujeitos						
	6	7	8	12	16	22	27
Projeto Profissional	3	4	6	1	3	2	3
Empenho Profissional	69	70	65	66	68	50	70
Metas	27	33	32	33	35	31	35
Motivação Intrínseca	24	28	28	28	28	25	23
Expectativa de Eficácia	27	36	30	37	35	34	26
Expectativa de Controle	40	48	48	35	42	52	34
Atribuições Causais: sucessos <i>locus</i>	21	25	26	22	28	22	26
Atribuições Causais: fracassos <i>locus</i>	5	24	14	6	16	9	4
Atribuições Causais: sucessos "estabilidade"	15	17	20	17	21	17	20
Atribuições Causais: fracassos "estabilidade"	9	16	9	8	9	6	4
Stress Profissional	169	216	247	156	85	342	266
Exaustão Profissional	442	64	81	182	90	56	475
Crenças Irracionais	31	45	40	41	42	42	43
Estratégias de <i>coping</i>	20	32	25	26	25	20	31
Sucesso Profissional	25	35	30	35	35	31	35
Motivação Inicial	32	35	34	27	31	27	30

ANEXOS

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

De seguida, vai ser confrontado com diversas questões que pretendem avaliar o funcionamento de algumas variáveis relevantes para compreender o bem ou o mal-estar profissional do professor.

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

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

É importante que responda a todas as questões.

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

Obrigado pela sua participação!

Identificação:

Nome: _____

Idade: _____ Tempo de serviço: _____ Estado civil: _____

Situação profissional: _____

Escola onde exerce: _____

Disciplina que ministra: _____

1) Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objetivos profissionais:

- se pudesse, gostaria de exercer outra atividade profissional que não a de professor;
- gostaria, para já, de exercer a atividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão;
- quero ser professor durante todo o meu percurso profissional.

2) Que profissão gostaria de exercer:

- neste momento: _____

- daqui a cinco anos: _____

3) Indique o grau em que deseja continuar a exercer a profissão docente:

- pouco; moderadamente; muito

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

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

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

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

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

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

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

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 11) Diversifico as estratégias de ensino (trabalhos de grupo, debates, 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 atividades de estudo a desenvolver fora da sala de aula

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

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

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

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

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

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

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

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

- 18) Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável

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

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

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 21) Que os alunos se sintam realizados

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

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

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

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 24) Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima.....

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

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

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

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

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 30) Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 31) Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 32) Para ter sucesso nas aulas, preciso de me empenhar

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

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 34) Por mais que me esforce, o meu valor como professor passa muitas vezes despercebido para os alunos

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 35) Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 36) É difícil saber se os alunos realmente gostam ou não de mim como professor(a).....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 37) Se me esforçar o bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem.....

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

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

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

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

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

- 40) Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico.....

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

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

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

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

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

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

- 45) Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico.....

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

- 46) Pelas minhas atitudes em certos momentos

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

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

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

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

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

- 50) Tentar motivar alunos que não querem aprender

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

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

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

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

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

Indique a 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 me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos

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

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

- 60) Eu sinto-me emocionalmente esgotado/a por causa do meu trabalho.....
- 61) Eu sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho
- 62) Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que agüentar outro dia de trabalho.....
- 63) Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim.....
- 64) Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho.....
- 65) Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão
- 66) Trabalhar diretamente com pessoas causa-me muito *stress*.....
- 67) Eu sinto que estou no fim dos meus recursos.....

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

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

Encontra a seguir algumas frases que representam idéias que muitos professores possuem. Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação. Cada um dos

algarismos significa o seguinte: **1. Discordo muito; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo muito.**

- 76) Eu luto muito para ser um/a professor/a perfeito/a
- 77) Eu evito tomar decisões na escola
- 78) Como professor/a devo ter o poder de fazer da minha turma aquilo que quero
- 79) Para mim, é da máxima importância que os alunos me aprovem
- 80) É mais fácil evitar problemas ou dificuldades que podem ocorrer no dia-a-dia do que confrontar-me com elas
- 81) Sinto-me muitas vezes incapaz de resolver por mim próprio/a os problemas e dificuldades da escola
- 82) É quase impossível que os professores modifiquem a forma como lidam com os problemas na sala de aula
- 83) Quando alguma coisa na escola me perturba, tenho pouca capacidade para controlar os meus sentimentos
- 84) Preocupo-me muito com o nível de aprovação social que tenho das outras pessoas
- 85) Fico muito perturbado/a quando os outros professores não se comportam como profissionais
- 86) Os alunos não devem ser frustrados
- 87) Na escola geralmente “consulto” outra pessoa antes de tomar uma decisão final acerca do modo de lidar com um problema
- 88) Parece que me preocupo demasiado com as dificuldades que os alunos têm
- 89) Fico extremamente perturbado/a com os pais que deviam tomar maior responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus filhos
- 90) Preocupo-me demasiado com o nível de sucesso que terei futuramente
- 91) Quando tenho um conflito com um aluno tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que ele se resolva
- 92) Para mim, é da máxima importância Ter o controle contínuo dos meus alunos

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

- 93) Tentar ser muito organizado/a para poder gerir as situações

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/a vencedor/a, 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/a 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/a

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

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

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/a para professor/a

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

110) A falta de outras alternativas profissionais

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

111) Gostar de ensinar os conhecimento que possuo.....

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
---	---	---	---	---