

JAMILE ZACHARIAS

**BEM-ESTAR DOCENTE: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS
DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre
2012

JAMILE ZACHARIAS

**BEM-ESTAR DOCENTE: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS
DE PORTO ALEGRE**

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

Orientador: Dr. Claus Dieter Stobäus

Porto Alegre
2012

Z16b Zacharias, Jamile
Bem-estar docente: um estudo em escolas públicas
de Porto Alegre. / Jamile Zacharias. – Porto Alegre, 2012.
152 f.

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

Orientação: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus.

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

CDD 370.71

Bibliotecária responsável:
Cíntia Borges Greff - CRB 10/1437

JAMILE ZACHARIAS

**BEM-ESTAR DOCENTE: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS
DE PORTO ALEGRE**

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

Aprovada em: 10 de janeiro de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus – PUCRS

Prof. Dra. Bettina Steren dos Santos – PUCRS

Prof. Dra. Gilca Maria Lucena Kortmann – UNILASALLE

Porto Alegre
2012

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vera Marlene Zacharias e Pedro Paulo Molinaro Zacharias, por sempre me aconselharem e me apoiarem, por servirem de exemplo como pessoas honestas e íntegras, e por cultivarem virtudes e valores de respeito e afeto.

Ao meu namorado, Marcel Luis Hanauer, por demonstrar apoio ao aguentar os meus momentos de crise durante a escrita da dissertação e por compreender a minha ausência neste período.

À minha irmã, Natalia Zacharias, e minha sobrinha, Júlia Zacharias Valério, que nos momentos que estiveram em Porto Alegre puderam entender a minha falta de tempo.

À minha tia, Me. Niura Borges, pelo exemplo de dedicação e desejo pelo conhecimento, estando sempre disposta a ajudar quando fosse necessário.

Ao meu primo, Bruno Oliveira da Silva Borges, que tem Síndrome de Down e que cada dia me surpreende com o seu bom humor e seu modo de viver a vida prazerosamente, sendo exemplo constante de superação.

À Ana Elisa Pisaneschi, pela gentileza e disponibilidade de realizar a tradução do resumo para a língua inglesa.

Às minhas amigas do Mestrado/Doutorado, Aline Rocha Mendes, Carla Lettnin e Karina Pacheco Dohms, por me ajudarem, por serem um ombro amigo e uma escuta amiga, por oportunizarem a troca de saberes e de conhecimentos tão importantes nesta caminhada, e por possibilitarem momentos de descontração quando mais foi preciso.

Às minhas amigas da Pedagogia, Dianer Heine, Joana Loureiro Schertel e Marta Luciana Dal Ri, por serem companheiras fiéis nesta jornada, por estarem sempre dispostas a me escutar, por entenderem a minha pouca dedicação nos trabalhos e por me cederem suas cotas para a impressão desta dissertação.

Ao professor Dr. Claus Dieter Stobäus, por orientar o processo de escrita desta dissertação, trazendo contribuições importantes.

Ao professor Dr. Saul Neves de Jesus, pela disponibilidade e gentileza de fornecer suas publicações, as quais foram valiosíssimas para o entendimento e avanço desta pesquisa.

À professora Dra. Leda Lísia Franciosi Portal, pelo exemplo de dedicação e paixão pela profissão, de integridade e honestidade como ser humano, inspirando um modelo de professora ideal ao ser uma referência positiva.

Aos professores e às escolas que participaram da pesquisa, sem os quais esta não poderia ser realizada. Agradeço pela disponibilidade e pelo acolhimento dos mesmos.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que oportunizou o desenvolvimento desta pesquisa, custeando os recursos empregados na mesma.

RESUMO

A presente dissertação, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS, sob registro CEP 11/05397, teve como objetivo analisar os níveis de autoimagem/autoestima, autorrealização e mal/bem-estar, e identificar e analisar os indicadores de bem-estar apresentados por docentes de escolas estaduais de Porto Alegre (RS), bem como propor elementos que possam contribuir para a diminuição do mal-estar e a promoção do bem-estar docente. Para tanto, foi utilizada uma abordagem metodológica quanti-qualitativa, por meio de respostas a questionários e entrevista semiestruturada. Para a parte quantitativa foram utilizados três questionários: Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983), Questionário de Autorrealização Baseado na Teoria de Abraham Maslow e Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente (JESUS, 1998). Para a parte qualitativa foi utilizada uma entrevista semiestruturada (STOBÄUS; MOSQUERA; 2009) como complementar a parte quantitativa, sendo trabalhada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010). O Referencial Teórico está fundamentado, basicamente, nos estudos de Esteve (1994; 1999), Jesus (1996; 1998; 2001a; 2001b; 2002; 2004; 2007), Maslow (1991), Mosquera (1978; 1987), Mosquera e Stobäus (1996; 2006; 2008) e Stobäus (1983). Nesta pesquisa foi possível verificar que, com relação aos níveis de autoimagem e autoestima, os professores pesquisados na Escola A e os professores pesquisados na Escola C apresentam níveis mais positivos, enquanto que os professores pesquisados na Escola B apresentam uma equivalência entre níveis mais altos (positivos) e mais baixos (negativos); no total, os professores pesquisados apresentam níveis mais positivos do que negativos. No que se refere aos níveis de autorrealização, os professores pesquisados na Escola A apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de autorrealização, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de respeito e de relacionamento; os professores pesquisados na Escola B apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de segurança, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de relacionamento e de respeito; os professores pesquisados na Escola C apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de segurança, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de respeito e de relacionamento; no total, os professores pesquisados apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de autorrealização, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de respeito e de relacionamento. Com relação aos níveis de mal/bem-estar docente, os professores pesquisados na Escola A apresentam uma equivalência entre níveis de mal-estar e de bem-

estar, enquanto que os professores pesquisados na Escola B e os professores pesquisados na Escola C apresentam mais níveis de mal-estar do que de bem-estar; no total, os professores pesquisados também apresentam níveis de mal-estar mais elevados. Após análise dos dados obtidos pelo Instrumento de Bem/Mal-Estar Docente foi realizada uma Oficina Psicopedagógica visando a minimização do mal-estar. Também foi possível identificar e analisar alguns indicadores de bem-estar docente, os quais foram encaixados nas seguintes categorias: Realização profissional/Prazer; Contribuição social/Formação; Reconhecimento/Valorização; Relações intra e interpessoais/Afetividade; e Qualificação. Neste estudo, foi constatado que, para que se possa prevenir e diminuir o mal-estar e promover o bem-estar docente, algumas medidas de intervenção devem ser tomadas por parte de alguns setores responsáveis pela educação, como o Estado, a família e a gestão pedagógica. Ademais, o próprio educador pode e deve investir em alguns elementos que podem contribuir para sua satisfação e realização pessoal e profissional, como o autoconceito, a autoimagem, a autoestima, a autorrealização, o bem-estar, a afetividade, o *coping* e a resiliência.

Palavras-chave: Mal-Estar Docente. Autoconceito. Autoimagem. Autoestima. Autorrealização. Bem-Estar. Afetividade. *Coping*. Resiliência. Bem-Estar Docente.

ABSTRACT

This dissertation, approved by PUCRS' Research Ethics Committee (CEP), under the registration CEP 11/05397 aims to analyze Porto Alegre (RS) public teachers' self-image/self-esteem, self-realization and well-being/ill-being levels and identify and analyze the well-being indicators shown by those teachers, as well as to propose elements that can help to decrease the ill-being and promote the teacher well-being. Consequently, it was used a quanti-qualitative methodological approach by applying questionnaires and semi-structured interviews. Regarding the quantitative research, three questionnaires were used: the Self-Image and Self-Esteem Questionnaire (STOBÄUS, 1983), the Self-Realization Questionnaire Based on the Abraham Maslow Theory and the Instrument for Assessment of Variables that are Indicators of Teacher Well-being and Ill-being (JESUS, 1998). About the qualitative research, a semi-structured interview was used (STOBÄUS; MOSQUERA; 2009) to add to the quantitative research and it was based on the Content Analysis proposed by Bardin (2010). The theoretical reference is basically grounded in the studies of Esteve (1994; 1999), Jesus (1996; 1998; 2001a; 2001b; 2002; 2004; 2007), Maslow (1991), Mosquera (1978; 1987), Mosquera and Stobäus (1996; 2006; 2008) and Stobäus (1983). On this research, it was possible to verify that, concerning the self-image/self-esteem levels, teachers interviewed in A School and C School present more positive levels whereas teachers interviewed in B School present an equivalence between the higher levels (positive) and the lower ones (negative); on the whole, the teachers interviewed present more positive levels than negative levels. About the self-realization levels, teachers interviewed in A School present lower satisfaction levels on physical and self-realization needs and higher satisfaction levels on respect and relationship needs; teachers interviewed in B School present lower satisfaction levels on physical and security needs and higher satisfaction levels on relationship and respect needs; teachers interviewed on C School present lower satisfaction levels on physical and security needs and higher satisfaction levels on respect and relationship needs; on the whole, teachers interviewed present lower satisfaction levels on physical and self-realization needs and higher satisfaction levels on respect and relationship needs. Concerning the teacher well-being/ill-being levels, those interviewed in A School present an equivalence between the ill-being and well-being levels, whereas those interviewed in B School and C School present more ill-being levels than well-being levels; on the whole, teachers interviewed also present higher ill-being levels. After analyzing the data obtained by the Teacher Well-Being/Ill-Being

Instrument, a Psycho-pedagogical Workshop was done aiming to minimize the ill-being. Also, it was possible to identify and to analyze some teacher well-being indicators, which were separated into the following categories: Professional realization/Pleasure, Social contribution/Graduation, Recognition/Appreciation, Internal relationships and interrelationships/Affectivity and Qualification. On this research, it was verified that, in order to prevent and minimize the ill-being and to promote the teacher well-being, some intervention measures should be carried out by some sections responsible for the education, such as the State, the family and the pedagogical management. Besides, the own educator may and must invest in elements that can contribute to his own satisfaction and personal and professional realization as self-concept, self-image, self-esteem, self-realization, well-being, affectivity, coping and resilience.

Keywords: Teacher Ill-being. Self-concept. Self-image. Self-esteem. Self-realization. Well-being. Affectivity. Coping. Resilience. Teacher Well-being.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 O MAL-ESTAR DOCENTE	19
2.1.1 Fatores do Mal-Estar Docente.....	21
2.1.2 Fatores do Mal-Estar Docente no Contexto Educacional Brasileiro	24
2.1.3 Sintomas do Mal-Estar Docente.....	25
2.2 APORTES PARA O ESTUDO DO BEM-ESTAR DOCENTE	27
2.2.1 Autoconceito, Autoimagem, Autoestima e Autorrealização	30
2.2.2 Bem-Estar.....	38
2.2.3 Afetividade.....	40
2.2.4 <i>Coping</i> e Resiliência	43
2.3 EM DIREÇÃO AO BEM-ESTAR DOCENTE.....	47
2.3.1 Medidas de Intervenção no Âmbito Coletivo	49
2.3.2 Medidas de Intervenção no Âmbito Individual.....	53
3 PESQUISA	62
3.1 PROBLEMA.....	62
3.2 OBJETIVOS	62
3.3 METODOLOGIA	62
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	64

3.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	67
3.5.1 Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983)	67
3.5.2 Questionário de Autorrealização Baseado na Teoria de Abraham Maslow	82
3.5.3 Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente (JESUS, 1998)	86
3.5.4 Relação entre os Dados.....	101
3.5.5 Oficina Psicopedagógica.....	104
3.5.6 Entrevistas	108
3.6 INDICADORES DE BEM-ESTAR DOCENTE.....	113
3.6.1 Realização profissional/Prazer	113
3.6.2 Contribuição social/Formação.....	114
3.6.3 Reconhecimento/Valorização	115
3.6.4 Relações intra e interpessoais/Afetividade	116
3.6.5 Qualificação	117
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES	129
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	130
APÊNDICE B – Oficina Psicopedagógica.....	131
ANEXOS	134
ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética.....	135

ANEXO B – Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983).....	136
ANEXO C – Questionário de Autorrealização Baseado na Teoria de Abraham Maslow.....	138
ANEXO D – Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-estar Docente (JESUS, 1998)	143
ANEXO E – Entrevista Semiestruturada (STOBÄUS; MOSQUERA, 2009).....	152

1 INTRODUÇÃO

Ser professor na atualidade não é tarefa fácil. Antigamente, bastava o educador possuir domínio dos conteúdos e conhecer estratégias e recursos didáticos para ser considerado um bom profissional. Hoje, além desta exigência, um bom professor deve compreender os processos cognitivos, psíquicos e emocionais que envolvem o sujeito, para que possa intervir na aprendizagem de seus alunos de forma significativa e consistente; estimular a criticidade e a autonomia dos discentes, trabalhando a problematização e valorizando o questionamento; incentivar e motivar os mesmos a pesquisar, pois a proliferação do conhecimento é intensa, fazendo-se necessário saber selecionar e analisar as informações disponíveis; entender e potencializar a aprendizagem dos alunos com deficiência, pois a inclusão se faz necessária no mundo em que vivemos; construir valores com seus educandos, valores estes que estão se perdendo no tempo, já que a família encontra-se muitas vezes perdida e desorientada com relação ao seu papel; e deve, diante de todas estas constatações, estar sempre se atualizando, pois a velocidade do conhecimento impõe a constante busca de novos saberes.

O grande problema surge quando estas novas exigências não são acompanhadas de formação inicial e em serviço apropriadas para atender todas estas demandas da sociedade atual. Neste contexto caótico, o educador se vê despreparado e inseguro; assumindo diversas funções, pois, muitas vezes, desempenha o papel de pai, mãe, psicólogo, psiquiatra, neurologista e enfermeiro; sobrecarregado de trabalho, já que muitos trabalham até três turnos e cada vez mais se exigem tarefas burocráticas que consomem o professor; e não dispendo dos recursos adequados para realizar um trabalho com qualidade, pois a infraestrutura física e material das escolas públicas é precária. Também se sente frustrado por não poder investir na própria formação, já que os baixos salários, principalmente das escolas estaduais, não possibilitam ao mesmo buscar novos conhecimentos. Une-se a isto a falta de valorização do docente pela sociedade, que não reconhece o seu valor social e, ao mesmo tempo, o responsabiliza pelos problemas da educação, como se a família e o Estado fossem isentos de seus papéis e responsabilidades. Frente a esta situação, surge no contexto educacional o fenômeno do mal-estar docente, o qual vem sendo diagnosticado tanto nas instituições públicas como nas privadas.

Felizmente, pesquisas comprovam que nem todos os professores sofrem com o mal-estar, apresentando, contrários a isto, sentimentos de satisfação e realização profissional, considerados como indicativos de bem-estar docente. Assim, investigações sobre a temática

do mal/bem-estar dos professores vêm apresentando dados significativos para que possam ser realizadas mudanças no âmbito educativo a fim de melhorar e qualificar a profissão docente.

Desse modo, com o intuito de entender melhor o mal-estar docente e os direcionamentos que podem levar ao bem-estar dos professores, estudos foram e vêm sendo realizados por pesquisadores em diferentes países. Destacaremos aqui algumas destas pesquisas.

Na década de 1980, José Manuel Esteve realizou estudos na Espanha sobre o mal-estar dos professores, trazendo contribuições significativas acerca do tema, abordando seus indicadores e sintomas, bem como propondo estratégias de prevenção.

Nos anos 1990, outros pesquisadores realizaram estudos envolvendo a saúde docente, como Cheryl Travers e Cary Cooper, em uma investigação no Reino Unido sobre o *stress* em professores; Saul Neves de Jesus, em um estudo em Portugal sobre a motivação para a profissão docente; Juan José Mouriño Mosquera e Claus Dieter Stobäus, em pesquisas no Brasil sobre o mal-estar docente; e Wanderley Codo, em um estudo no Brasil sobre as condições de trabalho e a saúde mental dos trabalhadores em Educação da rede pública estadual.

Diante destas constatações acerca do mal-estar docente e por influência da Psicologia Positiva, as pesquisas, no fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, passaram a direcionar suas investigações para a promoção do bem-estar docente, trazendo subsídios essenciais para a diminuição do mal-estar e para a satisfação e realização pessoal e profissional dos professores. Nesta perspectiva, destacam-se autores como Saul Neves de Jesus, que elaborou um Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar Docente, e Juan José Mouriño Mosquera e Claus Dieter Stobäus, que criaram o Grupo de Pesquisa Mal-Estar e Bem-Estar na Docência.

Nossa pesquisa insere-se nesta abordagem mais atual, pretendendo, mais especificamente, analisar os níveis de autoimagem/autoestima, autorrealização e mal/bem-estar de docentes da rede pública de ensino, bem como analisar os indicadores de bem-estar apresentados por estes docentes. Consideramos este estudo relevante, na medida em que estaremos aprofundando o tema e trazendo subsídios para prevenir e minimizar o mal-estar, bem como possibilitar a promoção do bem-estar dos professores.

O interesse pela temática surgiu da minha constatação de ter sofrido mal-estar no início da carreira docente. Gostaria de relatar algumas experiências vividas por mim que me conduziram à escolha do tema para esta dissertação.

Em agosto de 2006 me licenciiei em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Até então, tinha pouca experiência de sala de aula, já que havia trabalhado somente como professora particular de um aluno com Síndrome de Down, participado de um projeto que oferecia oficinas de História para crianças carentes e realizado o estágio obrigatório numa escola estadual para uma quinta série do Ensino Fundamental (EF). Gostaria de ressaltar que estas primeiras experiências foram gratificantes, pois tive um retorno bem positivo dos alunos.

Pela convivência com o meu aluno com Síndrome de Down, pelas angústias trazidas pela sua família e pelo descaso e despreparo dos professores e da escola em que este estudava, senti a necessidade de me aprofundar e ampliar meus conhecimentos sobre a questão da inclusão. Notava que existia muita resistência por parte de alguns professores com relação a este aluno, resistência esta velada, mas que acabava se mostrando em pequenos detalhes, em algumas ações, por menores que fossem. Em decorrência de situações como esta, foi que decidi que nunca gostaria de agir assim como professora e que, se a inclusão algum dia poderia me causar algum constrangimento, desconforto ou estranhamento durante a minha práxis, então eu deveria buscar subsídios para evitar ao máximo estes sentimentos tão mesquinhos, regados de pré-conceitos. Assim, no ano de 2007 resolvi cursar Especialização em Educação Inclusiva na PUCRS.

Em maio 2008 comecei a trabalhar numa escola particular. Assumi as turmas da sétima e oitava série do EF e uma turma do primeiro ano do Ensino Médio (EM). Estava cheia de vontade, motivada, entusiasmada com o meu primeiro emprego “de verdade”. Pensava que agora teria a oportunidade de fazer tudo diferente, de sair do comum, daquele ensino tradicional, chato. Meus alunos seriam diferentes, agiriam diferentes, seriam motivados por mim a participar das aulas, a interagir, a dialogar, a formar opiniões que poderiam ser diferentes das minhas, mas que nem por isto seriam consideradas inválidas ou inferiores. Minhas aulas não seriam monótonas, seriam inovadoras, enérgicas! Enfim, estava muito empolgada com o que poderia proporcionar aos alunos.

Comecei a lecionar e tudo desmoronou! Meus alunos eram extremamente indisciplinados! Eram mal educados, não tinham noção nenhuma de respeito, de regras básicas de convívio social e de disciplina. Não se respeitavam entre eles mesmos e não me respeitavam. Era difícil explicar o conteúdo, pois não terminava uma frase sem ser interrompida. As atividades propostas simplesmente não aconteciam, eles não queriam fazer e não mostravam nenhum interesse ou comprometimento. Não sabia o que fazer. Não tinha sido preparada na minha formação para encarar este tipo de alunado. Todos os dias voltava para

casa exausta, acabada, sem paciência para tudo e para todos, me irritava com facilidade. Entretanto, pensava e refletia o que estaria fazendo de errado ou se poderia propor algo diferente que fosse mudar a atitude deles. Como poderia ter dado tão certo no meu estágio e tão errado agora? Eu preparava as aulas de maneiras diferentes, trazia filmes, slides com figuras históricas, propunha trabalhos em grupo, montagem de maquete, de história em quadrinhos e de cartazes, realizava aulas no laboratório de informática, mas não adiantava, eles nunca estavam satisfeitos, parecia que nada agradava. Dizia para mim mesma: “amanhã é um novo dia, vai ser diferente!” Mas quem eu queria enganar, só se fosse eu mesma, pois o novo dia era igual aos outros, os alunos me desrespeitavam, não prestavam atenção nas aulas e eu continuava estressada, angustiada e frustrada.

Comecei a pensar, então, que esta profissão não era para mim. Eu não tinha o “dom” de ser professora. Não tinha nascido comigo esta sensibilidade para educar. Diante do meu desespero, minhas aulas foram, aos poucos, se tornando tradicionais. Quando me dei por conta, estava reproduzindo as aulas dos meus antigos professores. A sensação era horrível, pois não queria ser daquele jeito, mas estava sendo. Foi como se não tivesse outra saída, eu não queria fazer, mas fazia. Acabei não permanecendo na escola e fiquei com uma má impressão sobre lecionar para adolescentes.

Frente a isto, decidi cursar Pedagogia na PUCRS, pois me identificava melhor com as crianças, já que tinha boas lembranças dos alunos do projeto de oficinas e do meu estágio. Ao entrar no curso, em agosto de 2009, consegui logo um estágio numa escola particular. Trabalhava no turno integral com crianças de quatro e cinco anos. Foi ótimo! Voltei a ter a sensação de que nem tudo estava perdido. Realmente me sentia muito melhor trabalhando com crianças do que com adolescentes.

Durante o curso, comecei a notar que, assim como na Graduação em História, a Pedagogia não parecia preparar os professores para a realidade plural da sala de aula. As aulas se detinham muito no âmbito teórico e pouco se falava em como fazer na prática determinada atividade, como poderia ser explicado determinado conteúdo e como agir frente a algumas situações atípicas dos alunos.

Comecei a me questionar com relação aos cursos de formação de professores como um todo: será que todas as licenciaturas não preparavam o futuro professor para atuar na sala de aula? Em conversas com outros colegas de outras áreas da licenciatura fui comprovando que sim. Pensei, então, que novamente poderia cometer o mesmo erro, ou seja, concluir o curso de Pedagogia sem me sentir totalmente preparada para lecionar.

Quando já estava ficando desiludida com o curso, vivenciei duas situações que modificaram meu modo de pensar. Em uma delas, uma professora explicava para a turma que a maneira, o modo como o professor leciona diz respeito ao seu processo identitário, ou seja, é permeado pelas suas crenças, valores, pressupostos, entre outros. Nesta aula, comecei a compreender que a ação pedagógica era muito mais ampla e que envolvia outros aspectos além do conhecimento teórico científico. Em outra situação, um professor discutia textos que abordavam a temática da experiência e esclarecia que a prática docente vem com a experiência, ou seja, a teoria é importante, mas as experiências vividas por um determinado professor é que vão constituir o seu saber prático. Neste momento foi como se meu cérebro se iluminasse, pois nunca tinha pensado nesta constatação tão óbvia! A partir deste dia comecei a entender a complexidade da profissão docente.

Hoje, com base em diversas leituras e discussões em sala de aula, venho atestar que a profissão docente deve ser permeada pelo conhecimento científico específico de cada área, pelas concepções pedagógicas de cada sujeito e pelas experiências vivenciadas por cada professor no seu fazer pedagógico. Todos esses saberes, juntamente com a bagagem histórica, cultural, social, biológica, emocional e psicológica de cada sujeito, é que vão constituir o processo identitário do professor, levando-o a atuar de uma ou de outra maneira nas suas aulas.

Isto significa afirmar que, as atitudes, as ações de um professor, desvelam quem ele é, ou seja, que ideários, que concepções, que valores ele traz consigo para dentro da sala. Também significa dizer que um professor que queira modificar sua metodologia, sua ação docente, deve buscar refletir e repensar sua prática partindo do seu processo identitário, daquilo que realmente lhe constitui como ser humano pessoal e profissional, para que possa se autoconhecer e realizar uma autoavaliação consistente e fidedigna consigo mesmo.

Contudo, compreendi que a profissão docente não é um “dom”, mas sim um processo que envolve dedicação, muito estudo e uma constante aprendizagem sobre nós mesmos. Penso que muitas dúvidas acerca da profissão que escolhi estão sanadas. Porém, tenho plena certeza de que outros questionamentos virão, em decorrência da complexidade e da subjetividade que envolve a ação docente.

Assim, por meio das minhas experiências e das inquietações que foram surgindo ao longo desta caminhada, percebi o quão importante seria realizar uma pesquisa envolvendo o bem-estar dos professores, para que novos e experientes educadores pudessem encontrar algumas respostas para suas angústias.

Desse modo, esperamos que esta dissertação traga contribuições para os estudos acerca da temática do bem-estar, mas que, principalmente, possa se constituir num objeto de auxílio aos educadores que sofrem com o mal-estar, possibilitando aos mesmos realização e satisfação profissional, bem como reconhecimento e valorização da profissão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico está dividido em três partes: na primeira parte, abordaremos o fenômeno do mal-estar docente, trazendo explicações acerca do conceito de mal-estar docente, dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento deste mal-estar de um modo geral e alguns fatores do contexto educacional brasileiro, bem como os sintomas provocados pelo mal-estar.

Na segunda parte, explicitaremos alguns elementos trazidos das áreas da Educação, da Neurologia e, principalmente, da Psicologia, mais especificamente a Psicologia Positiva e a Psicologia Humanista, como o autoconceito, a autoimagem, a autoestima, a autorrealização, o bem-estar, a afetividade, o *coping* e a resiliência, por entendermos que são aportes fundamentais para o estudo do bem-estar docente, ou seja, são contributos que podem propiciar a promoção do bem-estar nos educadores.

Na terceira e última parte, apontamos algumas medidas de intervenção que podem ser realizadas no âmbito coletivo pelo Estado, pela família e pela gestão pedagógica, e no âmbito individual pelo próprio professor, para que se possa prevenir e diminuir o mal-estar docente, bem como promover o bem-estar dos professores.

2.1 O MAL-ESTAR DOCENTE

Nas últimas décadas, ocorreram transformações sociais, econômicas e políticas que, juntamente com a democratização do conhecimento, fizeram com que o professor, antes respeitado e considerado a única fonte de saber, perdesse seu reconhecimento social, seu *status*, o que acabou por acarretar na desvalorização da profissão docente. Estas mudanças, associadas à falta de preparo na formação destes profissionais, contribuíram negativamente para a ação educativa, gerando, no âmbito educacional, o que ficou denominado como mal-estar docente.

A temática do mal-estar docente vem sendo investigada desde a década de 1970, refletindo uma preocupação mundial. Jesus (2004) aponta que nos anos 1980 houve um aumento das investigações acerca deste tema, devido à frequência e intensidade dos diversos indicadores de mal-estar. O autor (1998, p. 22) complementa que pesquisas confirmam que o mal-estar é mais recorrente nos educadores do que em outros profissionais e afirma que, de acordo com o relatório da Organização Internacional do Trabalho, de 1981, a profissão docente é considerada uma [...] “profissão de risco” físico e mental’.

Segundo Esteve (1994, p. 24-25), o conceito de mal-estar docente vem sendo utilizado para “[...] descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”, ou seja, o educador passa a manifestar sintomas físicos, cognitivos e/ou emocionais negativos em decorrência de situações adversas que se apresentam na sua profissão.

De acordo com Blase (1982 apud ESTEVE, 1994, p. 25), o conjunto dos diversos fatores sociais e psicológicos, presentes durante a ação pedagógica, estão produzindo “[...] um ciclo degenerativo da eficácia docente”. Assim, para o autor (1982 apud JESUS, 1996), os fatores que provocam mal-estar levam o educador a obter resultados negativos no processo de ensino e de aprendizagem, o que diminui sua satisfação, motivação e empenho profissional, originando uma menor eficácia profissional, tornando mais provável a ocorrência de resultados negativos.

Jesus (2004, p. 122) salienta que o “conceito de mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão”. O autor distingue três etapas no desenvolvimento do processo de mal-estar docente: na primeira etapa, as exigências da profissão esgotam os recursos do professor, causando estresse; na segunda, o educador tenta corresponder a estas exigências, aumentando seus esforços; e na terceira, começam a surgir os sintomas decorrentes do mal-estar docente.

Cabe ressaltar que, com relação ao estresse, Jesus (2007, p. 28) esclarece que este conceito deve ser entendido como “[...] uma exigência que requer um grande esforço do sujeito para responder de forma adequada às novas circunstâncias ou adaptar-se a elas”, ou seja, o estresse pode ser encarado de forma negativa (*distress*) ou positiva (*eustress*), dependendo da maneira como o sujeito lida com a situação que se apresenta. Sendo assim, se perante uma exigência considerada estressante o sujeito for mal sucedido, trata-se de uma situação de *distress*, porém, se for bem sucedido, trata-se de uma situação de *eustress*. Desse modo, o estresse faz parte do dia-a-dia, podendo ser encarado como um desafio para o sujeito (*eustress*) ou como uma má adaptação do sujeito frente à situação em que se encontra (*distress*). Neste sentido, o mal-estar surge quando o sujeito se encontra demasiadamente em situações de *distress*.

Esteve (1994, p. 153) também considera que “o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como no das retribuições materiais e no reconhecimento de status que lhes atribui”.

Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 262) colocam que a docência é desgastada perante as insatisfações da profissão, a desconfiança no aproveitamento social, a má qualidade

do ensino, o descontentamento do alunado e os problemas relacionados à aprendizagem, e chamam a atenção para o fato de que os problemas que afligem a profissão docente encontram-se “[...] ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão”.

Neste sentido, entendemos que a problemática da docência não se origina no século XXI, sendo resultante da sua própria historicidade, embebida de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais.

2.1.1 Fatores do Mal-Estar Docente

Blase (1982 apud ESTEVE, 1994) estabeleceu uma classificação dos possíveis fatores que configurariam a presença de mal-estar docente: os fatores de segunda ordem, que incidem indiretamente sobre a ação docente, afetando a eficácia do professor ao promover uma diminuição da sua motivação no trabalho, relacionando-se com as condições ambientais e o contexto em que se exerce a docência; e os fatores de primeira ordem, que incidem diretamente sobre a ação docente, gerando tensões de caráter negativo em sua prática cotidiana.

Esteve (1994) explica que os **fatores de segunda ordem** estão relacionados com a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; a contestação e as contradições da função docente; a modificação do apoio do contexto social; os objetivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos; e a imagem do professor.

A modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização deve-se a uma rápida transformação do contexto social, devido à transferência das responsabilidades de outras instituições sociais, como a família, à escola. Também está relacionada com a entrada de novas formas de propagação do conhecimento, como as tecnologias de informação e comunicação, que permitiram encarar o professor não mais como única fonte de saber. Este novo contexto gerou um aumento das responsabilidades e exigências que se projetam sobre o professor, sem que este processo fosse acompanhado das necessárias mudanças na formação dos professores. Assim, ocorreu uma modificação no papel do professor, sem que o mesmo estivesse preparado para lidar com as novas exigências, acarretando em situações de mal-estar.

Frente a esta modificação, em que os educadores passam a assumir diversas funções para as quais não foram preparados, surgem situações de crise de identidade docente. Segundo Abraham (1988 apud JESUS, 1996), esta crise de identidade docente resulta da contradição

entre o “eu ideal”, aquilo que o educador gostaria de ser e foi formado para fazer, e o “eu real”, aquilo que o educador é e faz diariamente nas escolas.

Desse modo, alguns autores como Merazzi (1983 apud ESTEVE, 1994) defendem que um dos aspectos mais importantes da competência social dos docentes é a capacidade de viver e assumir situações de conflito.

A contestação e a contradição da função docente decorrem da democratização do conhecimento, que possibilitou a contestação do saber docente, e das diversas funções contraditórias assumidas pelo professor, como, por exemplo, exigir-lhe que deva ser priorizado o desenvolvimento individual de cada aluno e sua autonomia, mas, ao mesmo tempo, que deva ser produzida uma integração social para que cada aluno se adapte às regras do grupo.

A modificação do apoio do contexto social deve-se às mudanças de expectativas, de apoio e de juízo deste contexto sobre os professores. Isto porque, alguns anos atrás, os pais esforçavam-se para ensinar valores aos filhos, como a disciplina e o respeito, e apoiavam os professores. Hoje, os professores queixam-se de que os pais não se preocupam mais em transmitir estes valores aos filhos, como também não apóiam as atitudes dos professores. Ademais, muitas vezes os pais afirmam que se o aluno é mal educado é porque a culpa é do professor, que não soube ensinar direito.

Os objetivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos decorrem da mudança no sistema educacional, que passou a ser massificado e baseado na competitividade, não assegurando, entretanto, êxito profissional, e, também, do aumento e avanço rápido do conhecimento, causando insegurança no professor.

A imagem do professor está relacionada com o enfoque que é dado pelos meios de comunicação, como jornais, séries de televisão e filmes, à postura docente. Tal postura costuma ser demonstrada de duas formas diferentes: conflituosa, onde prevalecem os conflitos na sala de aula, a violência escolar e a falta de infraestrutura nas escolas, ou fantasiosa, onde prevalece a imagem do professor amigo e conselheiro. A imagem conflituosa reforça a sensação de mal-estar vivida pelos professores e a imagem fantasiosa está muito distante da realidade escolar.

Já os **fatores de primeira ordem**, segundo Esteve (1994), estão relacionados com os recursos materiais e as condições de trabalho; a violência nas instituições escolares; e o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.

Os recursos materiais e as condições de trabalho decorrem da falta de recursos no ambiente escolar, como material didático, problemas de conservação dos prédios, escassez de mobiliário e deficiência de locais adequados, limitando e dificultando a prática docente.

A violência nas instituições escolares é generalizada, ocorrendo situações de depredação, roubo e agressão física e verbal aos professores. Estes fatos geram medo, insegurança e intranquilidade nos docentes, contribuindo para o desenvolvimento de mal-estar.

Jesus (1996) complementa que diversas investigações apontam que o comportamento de indisciplina dos alunos constitui uma das principais causas do mal-estar nos professores. O autor (2001a) explica que as situações de indisciplina estão relacionadas com o tamanho das escolas e o número de alunos por turma, pois os ambientes massificados e, conseqüentemente, despersonalizados, em que educadores e alunos não se conhecem, contribuem para o desenvolvimento de comportamentos agressivos. Ademais, o autor (1996) coloca que muitos jovens em idade de trabalhar frequentam a escola contra a sua vontade, devido à obrigatoriedade do ensino, gerando o desinteresse dos mesmos nas aulas e favorecendo os casos de indisciplina.

O esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor devem-se ao fato de que o docente encontra-se sobrecarregado de trabalho, com um acúmulo de atividades, responsabilidades e exigências profissionais, levando-o a um esgotamento físico e psicológico, também denominado em inglês *burnout*.

Com relação ao *burnout*, Bardo (1979, p. 252 apud ESTEVE, 1994, p. 57) esclarece que este termo é entendido como “[...] um fenômeno demasiado familiar para qualquer adulto que trabalhe na atual escola pública. Os sintomas incluem um alto absentismo, falta de compromisso, um anormal desejo de férias, baixa autoestima [...]”.

Mosquera e Stobäus (1996) também apontam outras causas de mal-estar, como a carência de tempo para realizar um trabalho de qualidade; descrença no ensino como elemento modificador da aprendizagem dos alunos; modificação no conhecimento e nas inovações sociais, provocando ansiedade e sentimento de inutilidade; deficiência do Estado como desencadeador de uma educação eficiente; falta de uma Filosofia de Educação analisada e discutida por todos; necessidade de uma educação para a cidadania; falha em considerar como importante os recursos da Educação; e deficiência em considerar o conhecimento como modificador da sociedade.

2.1.2 Fatores do Mal-Estar Docente no Contexto Educacional Brasileiro

Para além destes indicadores que acometem a docência, consideramos importante ressaltar alguns fatos históricos que contribuíram para o desenvolvimento e a intensificação do mal-estar docente no contexto educacional brasileiro. Entretanto, não pretendemos realizar uma análise histórica da Educação no Brasil, mas sim trazer alguns dados relevantes que permitem esclarecer como a profissão docente foi sendo desgastada ao longo dos anos.

Influenciada pela Proclamação da República, em 1889, a escola pública brasileira passou a ser associada à idéia de progresso, civilização e cidadania política, caracterizando o ideal republicano. Gomes (2002) explica que, para regenerar a sociedade e construir uma nação, a escola foi constituindo-se como um local de aprendizado de conhecimentos e de valores cívicos e morais, ou seja, a escola passou a ser encarada como a instituição mais adequada para o oferecimento da educação e seu valor social começou a ser reconhecido. Neste sentido, o professor era a peça fundamental da escola, encarnando este objetivo transformador da sociedade. A figura do docente ganhou prestígio, reconhecimento social e *status*, para que pudesse ter autoridade em sua missão. O professor, além de possuir saber técnico, era um modelo de virtude, sendo respeitado por seus méritos profissionais e pessoais.

Para a autora, apesar de a escola representar este ideal de progresso republicano e de cidadania, a educação era muito precária no país e atingia apenas uma minoria elitista. Diante deste contexto, surgiu por volta da década de 1920 o movimento da Escola Nova¹, com uma proposta de uma escola comum, a qual deveria oferecer uma educação de qualidade a crianças de todas as classes sociais, como um meio de superar as injustiças sociais. Sendo assim, nas décadas seguintes foram realizadas reformas educacionais com o intento de possibilitar a uma maioria acesso à escola, pois estas reformas continuavam acreditando no poder de transformação social da educação.

Segundo Mello (2004), a partir da segunda metade do século XX, a escola começou a vivenciar um crescimento quantitativo. No entanto, este crescimento não foi acompanhado de uma reorganização dos sistemas de ensino, conservando escolas pautadas numa elite econômica e cultural, acarretando problemas como repetência, evasão, má qualidade do ensino, entre outros. Dessa maneira, oportunizou-se o acesso à educação, mas não houve uma política educacional que garantisse a qualidade do ensino.

¹ De acordo com Bomeny (2001), a Escola Nova era um movimento inspirado nos modelos educacionais francês e norte-americano, que defendia a criação de um sistema nacional de educação, sob a liderança e a condução do Estado, e a propagação de uma escola pública, laica e gratuita.

Aliado a isto, Gomes (2002) ressalta que durante a Ditadura Militar (1964 – 1985) houve queda dos impostos aplicados em educação, degradação sistemática dos prédios de escolas públicas, rebaixamento dos salários dos professores e, conseqüentemente, duplicação ou triplicação da jornada de trabalho, ou seja, as condições físicas das escolas pioraram e a qualidade do ensino caiu, pois os professores davam mais aulas e tinham menos tempo para se atualizar. Diante deste contexto, o docente foi perdendo seu prestígio, acarretando declínio da dignidade e do valor da profissão.

Cabe ressaltar que, segundo os estudos de Vicentini e Lugli (2009), a insatisfação dos docentes frente aos seus salários foi mencionada publicamente no final da década de 1950, portanto, anterior ao Regime Militar. As autoras afirmam que não havia homogeneidade no pagamento do salário dos professores, sendo constatadas variações salariais entre municípios. Também neste período os docentes começaram a se mobilizar para estabelecerem articulações nacionais, o que culminou na criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil, no início da década de 1960. A Confederação teve como uma das primeiras reivindicações o estabelecimento de um piso salarial nacional para os professores, porém, o mesmo acabou sendo abafado pelo Golpe de 1964, que impediu a mobilização da classe do professorado.

Podemos constatar que a universalização do acesso à educação, o pouco investimento na Educação Básica, a diminuição dos salários, o aumento da carga horária de trabalho e, conseqüentemente, a má qualidade do ensino e a desvalorização da profissão, são fatores que também contribuíram para o desgaste da docência e para o desenvolvimento do mal-estar no âmbito educacional brasileiro.

2.1.3 Sintomas do Mal-Estar Docente

Diante dos fatores que provocam mal-estar, Jesus (2004) aponta que muitos docentes apresentam sintomas físicos, emocionais e cognitivos, tais como hipertensão arterial, dores de cabeça, fadiga crônica, perda de peso, insônia, úlcera, desordens intestinais, menor resistência às infecções, absentismo, abuso do álcool ou de drogas, falta de empenho profissional, distanciamento afetivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, diminuição da autoestima e dificuldade de tomar decisões. O autor (1998) comenta, ainda, que a desmotivação dos professores contribui para a falta de interesse dos alunos durante as aulas, o que acaba por desqualificar o processo de ensino e de aprendizagem.

Esteve (1994) também considera que os fatores de mal-estar repercutem negativamente na prática docente, acarretando insatisfação, baixa motivação, esgotamento,

cansaço, ansiedade, estresse, depressão, mau relacionamento com os colegas, pedidos de transferência de escola, enfermidades generalizadas e, conseqüentemente, absentismo e abandono da profissão. Estes dois últimos são as reações mais freqüentes assumidas pelos professores para lidar com os problemas físicos e psicológicos, existindo uma relação estreita entre o absentismo e a intenção de abandonar a profissão. Desse modo, o absentismo aparece como uma forma de buscar um descanso, um alívio, que permita ao professor escapar momentaneamente das tensões acumuladas no trabalho, tendo como última opção o abandono real da profissão.

O mesmo autor salienta que diversas pesquisas comprovam que estes problemas são variáveis, dependendo do nível de ensino, da experiência do professor e do gênero. Assim, a incidência de sintomas do mal-estar docente é maior nos professores que trabalham nas séries finais do Ensino Fundamental, nos mais jovens (menores de trinta anos) e nas mulheres.

Também os estudos de Jesus (2001b) têm comprovado que os professores que iniciam a carreira manifestam um grau maior de mal-estar, devido ao “choque com a realidade”² plural da sala de aula e com a falta de experiência profissional. O autor (1996) explica, ainda, que as mulheres sofrem mais com mal-estar do que os homens porque se dividem entre a vida profissional, familiar e doméstica.

Lévy-Leboyer (1994 apud JESUS, 1996) lembra que o início da carreira é fundamental porque um fracasso nessa fase leva à desvalorização pessoal, enquanto que o mesmo fracasso alguns anos depois é entendido como uma exceção.

Esteve (1999) afirma que os educadores se valem de alguns mecanismos de defesa, como inibição, rotina, absentismo, entre outros, para minimizar as diversas fontes de tensão presentes no contexto educativo.

Jesus (1996) complementa que os docentes insatisfeitos com a profissão, tendo dificuldades em conseguir outro emprego, mantêm o desejo de abandonar a carreira, mas não o concretizam, recorrendo, portanto, aos mecanismos de inibição (rotina e absentismo), acarretando na desqualificação do ensino e na despersonalização das relações com os discentes.

Ademais, Anderson e Iwanicki (1984 apud JESUS, 1996) mencionam que a fadiga e a exaustão emocional, as atitudes negativas com os discentes e a autoavaliação negativa do docente são manifestações características do mal-estar.

² Conceito proposto por Kramer (1974 apud JESUS, 1996) para descrever a discrepância entre as expectativas que os novos professores possuem e a realidade do trabalho que realizam.

Contudo, podemos compreender que o mal-estar docente tem sua origem em fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, acarretando sintomas físicos, emocionais e cognitivos, negativos ao professor. Frente a isto, salientamos a relevância em buscarmos elementos que possam contribuir para a diminuição deste mal-estar e a promoção do bem-estar docente, proporcionando uma ressignificação desta profissão, bem como realização e satisfação pessoal e profissional.

2.2 APORTES PARA O ESTUDO DO BEM-ESTAR DOCENTE

Alguns elementos do campo da Psicologia, da Educação e da Neurologia são fundamentais para o estudo do bem-estar dos professores, como o autoconceito, a autoimagem, a autoestima, a autorrealização, o bem-estar, a afetividade, o *coping* e a resiliência, pois acreditamos que são subsídios que podem propiciar a promoção deste bem-estar. Porém, antes de explicitarmos estes elementos, realizaremos uma breve abordagem sobre o campo da Psicologia Positiva, já que sua compreensão se faz necessária quando se fala de bem-estar e se quer enfatizar as qualidades humanas.

Seligman (1998, p. 2) explica que, antes da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), a Psicologia tinha como objetivos “[...] curar as doenças mentais; tornar a vida das pessoas mais satisfatória; e identificar e cultivar talentos superiores”. No entanto, após a Segunda Guerra, foram criados a Administração para os Veteranos de Guerra (1946) e o Instituto Nacional de Saúde Mental (1947) nos Estados Unidos, o que levou os psicólogos a focar seus estudos no tratamento de doenças mentais. Desse modo, os outros dois objetivos da Psicologia, otimizar a vida das pessoas e promover talentos superiores (os chamados superdotados), acabaram sendo negligenciados.

Neste sentido, o autor (p. 2) afirma que a Psicologia “[...] não é apenas o estudo da fraqueza e do dano, mas também o estudo da qualidade e da virtude”. Coloca, ainda, que o avanço na prevenção das patologias se dá por meio da construção de uma ciência voltada para as qualidades humanas, ou seja, para a promoção das competências e virtudes dos sujeitos.

Frente a isto, Seligman e Csikszentmihalyi (2000, p. 5) consideram que um movimento em direção à Psicologia Positiva se fazia necessário, já que esta tem como objetivo “[...] começar a catalizar uma mudança no foco da psicologia da preocupação apenas com a reparação das piores coisas na vida para também construir qualidades positivas”.

Snyder e Lopez (2009, p. 19) elucidam que “a ciência e a prática da psicologia positiva estão direcionadas para a identificação e a compreensão das qualidades e virtudes

humanas, bem como para o auxílio no sentido de que as pessoas tenham vidas mais felizes e mais produtivas”.

Jesus e Rezende (2009) complementam que a Psicologia foi influenciada pelo modelo médico, o qual focava sua atenção nos fatores biológicos do ser humano, no diagnóstico e no tratamento das patologias. Por isto, a Psicologia estava centrada sobre as emoções negativas, sobre o estudo do desânimo, da depressão, da ansiedade, da agressividade, da culpa, entre outros, auxiliando o sujeito a reparar suas fraquezas ou danos psíquicos, ou seja, voltada para o tratamento de doenças. Já a Psicologia Positiva está centrada também sobre as emoções positivas, sobre o estudo do bem-estar, da felicidade, da alegria, do otimismo, da esperança, do amor, do perdão, entre outros, ajudando o sujeito a aumentar suas competências de resiliência, ou seja, voltada para a promoção da saúde.

Snyder e Lopez (2009) salientam que não se trata de negar as patologias ou considerar equivocadas as pesquisas realizadas até então pela Psicologia, pois estes estudos possibilitaram desenvolver o diagnóstico e o tratamento de inúmeras doenças, ajudando determinadas pessoas com problemas específicos. Sendo assim, se trata de oferecer um olhar voltado também para os aspectos positivos do ser humano, para que se possa explorar, desenvolver e cultivar essas qualidades.

Cabe destacar que a Psicologia Positiva não é uma ideia nova, pois sua concepção teórica remonta à Psicologia Humanista e seus principais representantes: Carl Rogers e Abraham Maslow. Isto fica evidenciado por Atkinson et al. (2002, p. 495), quando afirma que “[...] as teorias de Rogers e Maslow concentram-se na pessoa inteira e saudável e assumem uma visão positiva e otimista da personalidade humana”.

Ademais, Snyder e Lopez (2009) ressaltam que Abraham Maslow é o responsável por ter cunhado a expressão Psicologia Positiva, quando escreveu no seu livro, “Motivation and Personality”, um capítulo denominado “Towards a Positive Psychology”. No entanto, como nesta época a Psicologia estava mais voltada para o tratamento das patologias, a abordagem defendida pelos psicólogos humanistas acabou por não predominar.

Os autores ainda nos lembram que algumas subáreas da Psicologia não se concentraram nos aspectos negativos das pessoas, como a Psicologia do Desenvolvimento, que aborda questões relacionadas à adaptabilidade e o funcionamento positivo dos sujeitos, voltando seus estudos para a resiliência, o *coping*, o desenvolvimento positivo nos jovens e o bem-envelhecer.

Também a Psicologia da Saúde, segundo Jesus e Rezende (2009, p. 13), está “[...] voltada para a promoção e manutenção da saúde, para além da prevenção e do tratamento de

doenças [...]”. Neste sentido, os autores afirmam que “a promoção da saúde aplica-se à população em geral, considerando as condições de vida relacionadas com o bem-estar social, mental e físico do sujeito [...]” (p. 13).

Sem negar estas contribuições psicológicas anteriores, Snyder e Lopez (2009) afirmam que o psicólogo Martin Seligman tem um papel de destaque no que se refere à Psicologia Positiva, pois ao se tornar presidente da Associação Americana de Psicologia, Seligman utilizou sua posição privilegiada para explorar esta temática, dando início a conferências e programas de financiamento para pesquisas acerca da Psicologia Positiva. Por meio destas pesquisas foi possível criar um instrumento para medir e classificar as qualidades e virtudes humanas. O instrumento denominado “Values in Action Inventory of Strengths” (VIA-IS), elaborado por Christopher Peterson e Martin Seligman, em 2004, identificou vinte e quatro qualidades, sendo organizadas sob seis virtudes, conforme mencionam Snyder e Lopez (2009, p. 66):

Sabedoria e conhecimento – Qualidades cognitivas que implicam aquisição e uso do conhecimento.

Criatividade: Pensar em formas novas e produtivas de conceituar e fazer as coisas

Curiosidade: Interessar-se pela experiência em andamento por si só

Abertura: Refletir sobre as coisas e as examinar a partir de todos os ângulos

Amor por aprender: Dominar novas habilidades, tópicos e corpos de conhecimento

Perspectiva: Ser capaz de dar conselhos sábios aos outros

Coragem – Qualidades emocionais que envolvem o exercício da vontade de atingir objetivos diante de oposição, externa e interna.

Bravura: Não recuar diante de ameaças, dificuldades, sofrimento

Persistência: Terminar o que se começou; persistir em um curso de ação apesar dos obstáculos

Integridade: Falar a verdade, mas, mais amplamente, apresentar-se de forma genuína

Vitalidade: Encarar a vida com entusiasmo e energia; não fazer coisa alguma com pouco entusiasmo

Humanidade – Qualidades interpessoais que envolvem tomar conta e fazer amizades com outras pessoas.

Amor: Valorizar relacionamentos íntimos com outros, especialmente aqueles nos quais há solidariedade e cuidado mútuo; ser próximo das pessoas

Gentileza: Fazer favores e boas ações para os outros; ajudá-los, cuidar deles

Inteligência social (inteligência emocional, inteligência pessoal): Estar ciente dos próprios sentimentos e motivações, bem como dos outros

Justiça – Qualidades cívicas que estão por trás de uma vida saudável em comunidade.

Cidadania: Trabalhar bem como membro de um grupo ou equipe; ser leal ao grupo

Imparcialidade: Tratar todas as pessoas segundo as mesmas noções de imparcialidade e justiça

Liderança: Estimular um grupo do qual se é membro para fazer as coisas

Temperança – Qualidades que protegem contra excessos.

Perdão e compaixão: Perdoar os que erraram; aceitar as falhas dos outros

Humildade/Modéstia: Deixar que as suas realizações falem por si

Prudência: Ser cuidadoso em relação às próprias escolhas; não correr riscos indevidos

Autorregulação: Regular o que se sente e faz; ser disciplinado

Transcendência – Qualidades que forjam conexões com o universo mais amplo e dão sentido.

Apreciação da beleza e da excelência: Observar e apreciar a beleza, a excelência e o desempenho habilidoso em vários domínios da vida

Gratidão: Estar ciente e agradecido pelas coisas boas que acontecem

Esperança: Esperar o melhor no futuro e trabalhar para atingi-lo

Humor: Gostar de rir e fazer brincadeiras; levar sorrisos às outras pessoas

Espiritualidade: Ter crenças coerentes em relação ao propósito e sentido maiores do universo

Compreendemos que o campo da Psicologia não está direcionado somente para o estudo dos transtornos e das doenças das pessoas. Para além desta perspectiva, outras correntes psicológicas focaram suas pesquisas também na compreensão dos aspectos positivos, das qualidades e das virtudes do ser humano, como a Psicologia Humanista, a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia da Saúde e, mais recentemente, a Psicologia Positiva. Assim, estas abordagens psicológicas voltaram suas investigações para o que há de bom nas pessoas e para o que pode tornar a vida das pessoas melhor, concentrando-se em estudar o autoconceito, a autorrealização, a resiliência, o *coping* , o bem-envelhecer, a promoção da saúde, o bem-estar, a felicidade, as emoções positivas, a inteligência emocional, o otimismo, a esperança, a sabedoria, a empatia, o altruísmo, o amor, entre outros.

Em consonância com o propósito da nossa pesquisa, explicitaremos alguns destes elementos trazidos do campo da Psicologia, sendo complementados por estudos da área da Educação e da Neurologia, por considerarmos que são aportes essenciais para o estudo do bem-estar docente, sendo eles o autoconceito, a autoimagem, a autoestima, a autorrealização, o bem-estar, a afetividade, o *coping* e a resiliência.

2.2.1 Autoconceito, Autoimagem, Autoestima e Autorrealização

De acordo com Goñi e Fernández (2009), William James foi o primeiro psicólogo a desenvolver uma teoria acerca do autoconceito. Seu livro “The Principles of Psychology”, publicado em 1890, abordou as questões relacionadas à consciência do *self* , as quais foram descritas no capítulo “The consciousness of self”. Para as autoras, William James trouxe importantes contribuições no que se refere ao estudo do *self* , tais como:

- ✓ Distinção entre dois tipos de *self*: o *self* como sujeito (*self* subjetivo; conhecedor; ego puro; faz referência ao eu que pensa; responsável pela construção do *self* como objeto) e o *self* como objeto (criado pelo *self* como sujeito; reúne o conhecimento sobre nós mesmos; soma total de tudo aquilo que uma pessoa pode chamar de seu);
- ✓ Existência de múltiplos *selfs* decorrentes do *self* como objeto: *self* material (pertences materiais, incluindo os aspectos corporais como parte de nós mesmos), *self* social (características do *self* reconhecidas pelos outros) e *self* espiritual (*self* interno composto por pensamentos, sentimentos e emoções percebidas pela própria pessoa);
- ✓ Organização hierárquica dos distintos *selfs*: o *self* espiritual ocuparia o topo da hierarquia, por ser considerado o mais importante; o *self* social ocuparia a parte intermediária, porque a preocupação com o próximo deve ser maior que a que se tenha pelo próprio corpo ou saúde; e o *self* material ocuparia a base da hierarquia, por ser a parte básica de todos os *selfs*;
- ✓ Formação social do autoconceito: a pessoa tem tantos *selfs* sociais como indivíduos que a reconheçam e gerem em sua mente imagens dela, as quais se incorporam ao autoconceito;
- ✓ Distinção entre o eu-percebido (sucessos e êxitos percebidos) e o eu-ideal (aspirações e pretensões): o autoconceito é produto da fração entre o êxito percebido e as pretensões. Assim, o autoconceito é reforçado quando o êxito percebido é igual ou maior que as aspirações, e o autoconceito baixa quando as aspirações são maiores que o sucesso obtido;
- ✓ Distinção entre a percepção (juízo) e a importância (valor) conferida aos distintos sucessos pessoais: a falta de êxitos em uma área sem muita importância para a pessoa, não afetaria seu autoconceito.

Segundo estas autoras (2009, p. 25), no início do século XX, Charles Cooley e George Mead, principais representantes do interacionismo simbólico (corrente da Psicologia Social), postularam a ideia de que “[...] o conceito que uma pessoa tem de seu *self* surge das interações com os outros e reflete as características, expectativas e avaliações dos demais”, ou seja, o autoconceito de uma pessoa se configura pelas interações sociais com os demais. Assim, a percepção que o sujeito tem sobre si mesmo está determinada pela percepção das reações que os outros (social) têm sobre ele. Neste sentido, o *self* é uma estrutura essencialmente social,

sendo, portanto, desenvolvido na experiência social. Ademais, o processo de conhecer-se a si mesmo se dá pela visão que o sujeito tem da própria imagem através do ponto de vista dos outros, ou seja, o *self* é um reflexo social de como a sociedade gostaria que o sujeito se comportasse.

Outras teorias psicológicas, como a da aprendizagem social, representada por Albert Bandura, e a psicanalítica, representada por Sigmund Freud e autores neofreudianos, também trouxeram contribuições para o estudo do autoconceito. Para Goñi e Fernández (2009), a primeira perspectiva psicológica prioriza a conduta observável no estudo do autoconceito, assumindo certos processos internos, como o autorreforço. Já a segunda, interpreta o autoconceito em relação aos três sistemas da personalidade criados por Sigmund Freud: o id, o ego e o superego.

As autoras (2009) destacam que, nos anos de 1940 e 1950, a perspectiva fenomenológica e humanista impulsionou as investigações acerca do autoconceito, considerando que a autopercepção do indivíduo é uma construção que se dá a partir da forma como cada um se enxerga, como enxerga as situações em que está imerso e como estas duas percepções se inter-relacionam. Para a teoria fenomenológica, a conduta do sujeito é influenciada pelo seu passado, pelas suas experiências presentes e pelos significados pessoais que este atribui a sua percepção dessas vivências. Assim, “as percepções procedentes do mundo exterior são os ingredientes básicos a partir dos quais se desenvolve e se mantém o autoconceito” (p. 26). Para a abordagem humanista todas as pessoas desenvolvem um autoconceito que serve para manter o ajuste do sujeito com o mundo exterior, ou seja, por meio da interação social o indivíduo repele imagens de si mesmo que lhe causam dúvidas com relação a sua própria competência e seu próprio valor. Desse modo, esta teoria considera que o sujeito que seja capaz de se aceitar poderá desenvolver uma maturidade emocional, não necessitando tanto de mecanismos de defesa.

Na segunda metade do século XX, a Psicologia Social e a Psicologia Cognitiva complementam os estudos sobre o autoconceito. Goñi e Fernández (2009) esclarecem que a Psicologia Social ressalta a importância de que determinadas condições ambientais, como as experiências familiares, contribuem para a formação do autoconceito. Já a Psicologia Cognitiva passa a considerar o *self* como um esquema, uma estrutura hierárquica de valores, que permite ao sujeito ordenar informações a respeito de si mesmo, podendo este esquema ser modificado pela experiência e ser atualizado de forma contínua.

Podemos concluir que a formação do autoconceito pode ser explicada e entendida por meio dos diferentes enfoques psicológicos abordados até então. Sendo assim, em consonância com Goñi e Fernández (2009), adotaremos uma visão integrativa do autoconceito.

Shavelson et al. (1976, p. 411 apud GOÑI; FERNÁNDEZ, 2009, p. 32) definem o autoconceito como: “a percepção que uma pessoa tem de si mesma, que se forma a partir das experiências e relações com o meio, em que desempenham um importante papel tanto os reforços ambientais como os outros significativos”.

Goñi (1996 apud AXPE; GOÑI; ZULAIKA, 2009) complementa que as experiências de êxito e fracasso vivenciadas pelo sujeito e as interações com o meio em que o mesmo se desenvolve influenciam a formação do seu autoconceito, mas não o determinam, pois o mais decisivo é a interpretação pessoal destas experiências e informações.

Goñi e Fernández (2009) acrescentam que o autoconceito tem um aspecto descritivo, ou seja, a pessoa faz descrições de si mesma com relação aos seus atributos físicos, suas características de comportamento, suas qualidades emocionais; e um aspecto avaliativo, ou seja, o sujeito realiza uma avaliação de suas condutas, suas qualidades. Portanto, é uma percepção, uma ideia, que a pessoa tem de si mesmo, estando relacionado ao autoconhecimento do indivíduo.

As autoras colocam, ainda, que o autoconceito apresenta os seguintes postulados:

- ✓ Está organizado e estruturado, pois o sujeito categoriza a informação sobre si mesmo, relacionando estas categorias entre si;
- ✓ Tem um caráter evolutivo, pois vai se desenvolvendo ao longo da vida, com base nas situações experienciadas pelo sujeito;
- ✓ É multidimensional, ou seja, assume vários domínios, como o autoconceito acadêmico, o social, o pessoal e o físico.

O autoconceito acadêmico diz respeito à representação que o aluno tem de si mesmo como aprendiz, podendo admitir um caráter descritivo (gosto de matemática) e um avaliativo (sou bom em matemática). O autoconceito social refere-se à autoavaliação que o sujeito realiza das suas condutas sociais, podendo assumir três componentes: a aceitação social (percepção de acolhimento pelas outras pessoas), a competência social (autopercepção das capacidades do indivíduo para se desenvolver em situações sociais) e a responsabilidade social (percepção da pessoa com relação a sua contribuição para o bom funcionamento social). O autoconceito pessoal está relacionado com a ideia que cada um tem de si mesmo

enquanto ser individual, podendo ser identificadas quatro dimensões referentes ao mesmo: o autoconceito afetivo-emocional (como a pessoa se percebe enquanto ajuste ou regulação emocional), o autoconceito ético-moral (o quanto uma pessoa se considera honrada em um sentido de ética civil), o autoconceito da autonomia (percepção de até que ponto a pessoa decide sobre sua vida) e o autoconceito da autorrealização (percepção da pessoa no que se refere aos sucessos e êxitos dos seus objetivos de vida). O autoconceito físico relaciona-se com as características cognitivas (valores, concepções de vida), afetivas (bem-estar psicológico, autoestima, ansiedade) e comportamentais (hábitos saudáveis, habilidades sociais, prática desportiva).

Também Mosquera (1987, p. 62) aponta que o autoconceito é “[...] aquilo que pensamos ser e envolve a nossa pessoa, nosso caráter, o *status*, a aparência e, ao mesmo tempo, nossa necessidade de nos projetar além do tempo”.

Stobäus (1983, p. 55) complementa que o autoconceito “[...] fornece um quadro referencial para o próprio sujeito, propiciando-lhe uma visão globalizadora da sua própria pessoa”. Ademais, afirma que o autoconceito se forma por meio da

[...] retroalimentação do ambiente social e físico, já que esta retroalimentação fornece chaves que ajudam a pessoa a descrever o tipo de indivíduo que ela é, definindo as fronteiras de seus envolvimento e compromissos que subjazem às presunções que ela faz sobre como deve ser tratada pelos outros e como deve tratar os outros (p. 56).

Segundo Coopersmith e Feldman (1974 apud STOBÄUS, 1983), para que a pessoa obtenha um autoconceito realista e saudável, esta deve experimentar sucessos e fracassos e se sentir responsável por eles.

Para Santos, Antunes e Bernardi (2008) o autoconceito é produto de uma autoimagem e uma autoestima bem estruturadas, as quais são formadas na interação com o social, estando correlacionadas.

No que se refere à autoimagem, Mosquera (1987, p. 53) esclarece que a mesma é desenvolvida por meio de um processo contínuo, determinado pela vida pessoal e estruturado pelo social, ou seja, “[...] é uma dialética entre o mundo internalizado e a construção do social”. Por isto, a autoimagem da pessoa reflete, na verdade, a sociedade em que ela vive, pois reproduz os padrões culturais e os valores considerados pelo social como significativos para o desenvolvimento da sua vida. Para o autor (1984; 1987 apud SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008, p. 48), a autoimagem é entendida como a “[...] visão que o indivíduo possui a respeito de si, a maneira como a pessoa se percebe”, ou seja, é o “[...] (re)

conhecimento que fazemos de nós mesmos, como sentimos nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias [...]” (1983 apud MOSQUERA; STOBÄUS; JESUS; HERMÍNIO, 2006, p. 4).

No que diz respeito à autoestima, Polaino Lorente (2004, p. 20 apud SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008, p. 49) compreende a mesma como a “[...] avaliação que o indivíduo realiza e cotidianamente mantém a respeito de si, que se expressa em uma atitude de aprovação ou desaprovação [...]”.

Garcia del Cura (2001 apud MOSQUERA; STOBÄUS; JESUS; HERMÍNIO, 2006, p. 4) acrescenta que “[...] a autoestima é o conjunto de atitudes que cada pessoa tem sobre si mesma, uma percepção avaliativa sobre si próprio [...]”, sendo uma construção dinâmica, com altos e baixos, podendo o sujeito experienciar situações que resultem numa autoestima positiva ou negativa.

Mosquera (1983 apud MOSQUERA; STOBÄUS; JESUS; HERMÍNIO, 2006, p. 4) também coloca que a autoestima refere-se ao “[...] quanto gostamos de nós mesmos, nos apreciamos [...]”.

Mosquera, Stobäus, Jesus e Hermínio (2006, p. 5), baseados nas ideias de Garcia del Cura, apresentam traços do que se poderia considerar como uma autoestima positiva:

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

Mosquera (1982 apud STOBÄUS, 1983, p. 53 e 54) salienta que a autoimagem e a autoestima “[...] estão intimamente ligadas ao processo de identidade e que, de certa maneira, formam uma estrutura personalógica que se interinfluencia, o que ajuda o indivíduo a ter coerência e consistência pessoais”.

Também Mosquera, Stobäus, Jesus e Hermínio (2006, p. 5) destacam que ao possuímos uma autoimagem e uma autoestima mais positivas, favorecemos as relações interpessoais, pois nos conhecemos melhor e gostamos mais de nós mesmos e dos outros, nos tornando pessoas mais afetuosas. Neste sentido, o desenvolvimento de uma boa autoimagem e uma coerente autoestima é de fundamental importância para a sociedade.

Rodríguez (2009) complementa que o autoconceito é um elemento essencial para a saúde mental do ser humano, pois uma pessoa que possui uma baixa autoestima não se percebe de forma positiva, estando menos feliz. Assim, a satisfação com a vida está relacionada a um bom autoconceito. No entanto, o autor coloca que nesta relação a cultura exerce uma papel determinante, pois nas sociedades ocidentais, em que o individualismo é predominante, sentir-se bem consigo mesmo traz um maior grau de satisfação com a vida. Já nas sociedades orientais, em que o coletivismo é predominante, um bom autoconceito não é considerado relevante para a satisfação com a vida, já que o mais importante é dar prioridade aos sentimentos de pertença do grupo do que aos sentimentos particulares.

Desta forma, compreendemos que o autoconceito diz respeito ao modo como a pessoa se percebe, sendo que esta percepção pessoal e subjetiva sofre influências do meio, sendo construída na interação com o social. Também o autoconceito possui um caráter descritivo e um avaliativo, estando o primeiro relacionado à autoimagem e o segundo relacionado à autoestima. Por isto, a autoimagem é a descrição que o sujeito faz de si, a forma como ele se enxerga, estando esta percepção relacionada ao modo como os outros o percebem. Da mesma forma, a autoestima é a avaliação que o sujeito faz de si, estando esta valoração relacionada ao modo como os outros o avaliam.

Além disso, a construção de uma autoimagem e uma autoestima positivas contribui para a formação de um bom autoconceito e, conseqüentemente, para um melhor conhecimento de si. Desse modo, o autoconhecimento permite ao sujeito identificar e perceber suas necessidades e suas potencialidades, possibilitando ao mesmo estabelecer metas pessoais e profissionais passíveis de serem alcançadas, levando-o a uma possível autorrealização.

Com relação à autorrealização, Maslow (1991, p. 32) aponta que a mesma refere-se ao “[...] desejo da pessoa pela autosatisfação [...]”, ou seja, é uma necessidade de realização subjetiva, pois varia de pessoa para pessoa. O autor formulou uma teoria da motivação humana, na qual o sujeito é motivado de acordo com as suas necessidades, sendo elas as necessidades fisiológicas; necessidades de segurança; necessidades de amor e sentido de pertença; necessidades de estima; e necessidades de autorrealização.

As necessidades fisiológicas correspondem aos impulsos fisiológicos do sujeito, como fome, sede, sexo, sono, entre outros. Assim, se o organismo está dominado por estas necessidades, as outras provavelmente serão inexistentes. As necessidades de segurança dizem respeito ao desejo de segurança, estabilidade, dependência, proteção, entre outros. Estas necessidades são mais comuns em casos de emergência, tais como guerras, doenças,

catástrofes, desorganização da sociedade, entre outros. As necessidades de amor e sentido de pertença estão relacionadas com o dar e receber afeto, com a vontade de estabelecer relações interpessoais. As necessidades de estima correspondem ao desejo de sucesso, adequação, competência, confiança perante o mundo, independência, liberdade, respeito ou estima pelos demais, reconhecimento, importância, dignidade, apreço, entre outros. A satisfação destas necessidades produz sentimentos de autoconfiança, valia, força e capacidade, porém, a frustração das mesmas acarreta sentimentos de inferioridade, debilidade e desamparo. As necessidades de autorrealização correspondem ao desejo de satisfação de cada sujeito e somente surgem quando as outras necessidades estão parcialmente satisfeitas.

Maslow (1991) esclarece que todas as necessidades estão organizadas dentro de uma hierarquia, ou seja, é necessário que uma necessidade inferior esteja parcialmente satisfeita para que surja, gradualmente, uma nova necessidade superior, já que quando uma necessidade está relativamente satisfeita, deixa de ser uma necessidade e, portanto, perde seu caráter motivador.

O autor coloca que as necessidades superiores são menos urgentes, pois sua privação não produz uma reação “desesperada” como as das necessidades inferiores. Complementa que a busca e a gratificação das necessidades superiores representam uma tendência para a saúde, pois viver ao nível destas necessidades significa maior eficiência biológica, maior longevidade, menos doença, ou seja, as gratificações das necessidades superiores produzem mais felicidade, serenidade e riqueza da vida interior, tendo, portanto, um valor de crescimento. Ademais, as necessidades superiores estão relacionadas com melhores condições externas, ou seja, melhores condições familiares, econômicas, políticas, educativas, entre outros. Lembra, ainda, que “[...] as pessoas saudáveis estão, em princípio, motivadas por sua necessidade de desenvolver e realizar suas potencialidades e capacidades da forma mais completa” (p. 46).

Mosquera e Stobäus (2008) acrescentam que a autorrealização diz respeito à pessoa vir a ser alguém ou realizar algo importante para sua vida ou para a vida dos outros.

Sendo assim, entendemos que a autorrealização é de fundamental importância para a vida do sujeito, pois a busca pela sua realização pessoal e profissional pressupõe uma determinada satisfação das suas necessidades fisiológicas; de segurança; de amor e sentido de pertença; e de estima, contribuindo para uma vida mais saudável. Também consideramos que um bom autoconceito, produto de uma autoimagem e autoestima positivas, é essencial para a constituição do sujeito, bem como para o seu autoconhecimento, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento do seu bem-estar.

2.2.2 Bem-Estar

Diener (2000) aponta que a definição do que seria uma boa vida vem sendo chamado de bem-estar subjetivo e que, em linguagem coloquial, às vezes é denominado como felicidade. Explica que o bem-estar subjetivo “[...] refere-se às avaliações das pessoas sobre suas vidas – avaliações que são ambas cognitivas e afetivas” (p. 34), e complementa que

a pessoa experiencia abundante bem-estar subjetivo quando ela sente muitas emoções agradáveis e poucas desagradáveis, quando ela está envolvida em atividades interessantes, quando ela experiencia muitos prazeres e poucas dores, e quando ela está satisfeita com sua vida (p. 34).

Diener et al. (1999 apud JESUS; REZENDE, 2009) destacam que o bem-estar subjetivo é um conceito multidimensional, composto de duas dimensões: uma cognitiva e outra afetiva. A dimensão cognitiva é representada pela satisfação com a vida, ou seja, refere-se à avaliação que a pessoa faz da sua vida, podendo estar presentes vários domínios de satisfação, como trabalho, família, lazer, saúde, finanças, entre outros. A dimensão afetiva é representada pela afetividade positiva e pela negativa, sendo que a primeira refere-se aos sentimentos e às emoções positivas que o sujeito experimenta, como alegria, entusiasmo, orgulho, felicidade, entre outros, e a segunda refere-se aos sentimentos e às emoções negativas que o sujeito experimenta, como culpa, vergonha, tristeza, ansiedade, depressão, entre outros.

Diener (1984 apud RODRÍGUEZ, 2009) menciona que o bem-estar subjetivo integra três características: é subjetivo, pois é uma construção pessoal; inclui medidas positivas, não indicando somente a ausência de medidas negativas; e inclui uma avaliação global dos aspectos positivos e negativos da vida da pessoa.

Jesus e Rezende (2009) esclarecem que, inicialmente, o bem-estar subjetivo era entendido como um efeito cumulativo de experiências positivas. Nesta abordagem, das quais fazem parte as teorias base-topo (*bottom-up*), o sujeito é considerado como passivo. Atualmente, o bem-estar subjetivo vem sendo compreendido como uma tendência global da pessoa para experienciar os acontecimentos da vida de forma positiva. Nesta perspectiva, representada pelas teorias topo-base (*top-down*), o sujeito é entendido como ativo, pois se considera que a personalidade constitui um papel essencial. Assim, afirmam que o bem-estar é o “[...] resultado da orientação geral positiva do sujeito para os acontecimentos de vida” (p. 17).

Além do bem-estar subjetivo, o sujeito também pode experienciar bem-estar psicológico e bem-estar social. Os estudos de Ryff (1989 apud SNYDER; LOPEZ, 2009) apontam que o bem-estar psicológico consiste em seis elementos:

- ✓ Autoaceitação: atitude positiva com relação a si mesmo, reconhecer e aceitar os próprios aspectos e sentimento positivo em relação ao passado;
- ✓ Crescimento pessoal: sentimentos permanentes de desenvolvimento e de potencial, abertura para novas experiências e sentir-se capacitado e eficaz;
- ✓ Propósito na vida: ter objetivos na vida, o passado tem significado e ter crenças que dêem propósito na vida;
- ✓ Domínio do ambiente: sentir-se competente e com capacidade para administrar um ambiente complexo e escolher e construir uma comunidade pessoal adequada;
- ✓ Autonomia: ser autodeterminado, independente e regulado internamente; resistir às pressões sociais no modo de pensar e de agir; se autoavaliar por padrões próprios;
- ✓ Relações positivas com outras pessoas: ter relações carinhosas, satisfatórias e baseadas em confiança; preocupar-se com o bem-estar dos demais; ter capacidade para estabelecer forte empatia, afeto e intimidade; compreender o “dar e receber” das relações humanas.

Com relação ao bem-estar social, as pesquisas de Keyes (1998 apud SNYDER; LOPEZ, 2009) demonstram que o mesmo consiste nos seguintes componentes:

- ✓ Aceitação social: atitudes positivas em relação às pessoas e reconhecer e aceitar os outros em termos gerais;
- ✓ Realização social: preocupar-se com a sociedade e acreditar que ela está evoluindo positivamente; pensar que a própria pessoa e a sociedade estão realizando seus potenciais;
- ✓ Contribuição social: sentir que tem alguma coisa de valor para dar ao presente e à sociedade e acreditar que suas atividades do dia-a-dia são valorizadas pela sua comunidade;

- ✓ Coerência social: enxergar um mundo social que é inteligível, lógico e previsível e demonstrar preocupação e interesse pela sociedade e pelos contextos;
- ✓ Integração social: sentimento de pertença e de apoio pela comunidade.

Desse modo, Keyes e Lopez (2002 apud SNYDER; LOPEZ, 2009) apontam que a saúde mental da pessoa é considerada completa pela combinação de altos níveis de sintomas de bem-estar subjetivo, psicológico e social.

Neste sentido, acreditamos que a sensação de completo bem-estar experienciada pelo sujeito estaria representada pela integração do bem-estar subjetivo, psicológico e social, já que o primeiro é uma avaliação subjetiva cognitiva e afetiva da vida, o segundo é uma aceitação positiva de si mesmo e o terceiro são atitudes positivas em relação ao demais (social).

2.2.3 Afetividade

Araújo (2003) explicita que a afetividade é uma das dimensões que constituem o psiquismo humano, juntamente com as dimensões biológica, cognitiva e sociocultural, bem como as dimensões da consciência e do inconsciente. Considera que a afetividade “[...] seria um termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza etc” (p. 156). Nesta lógica, a dimensão afetiva é constituída pelas emoções e pelos sentimentos.

Em consonância com esta abordagem, salientamos o que foi anteriormente mencionado por Diener et al. (1999 apud JESUS; REZENDE, 2009), que também considera que a dimensão afetiva refere-se às emoções e os sentimentos positivos e negativos.

A temática envolvendo a afetividade, bem como as emoções e os sentimentos, foi, muitas vezes, negligenciada ao longo do tempo, acarretando numa dicotomia entre cognição (razão) e afeto (emoção). Sastre e Moreno (2003) explicam que a crença nessa dicotomia influenciou nosso comportamento e a forma como esses dois aspectos foram tratados na educação. Assim, a dimensão cognitiva poderia levar o sujeito a ter atitudes racionais e inteligentes, enquanto que a afetiva provocaria comportamentos impulsivos, ou seja, a educação, configurada pela ciência clássica, excluiu a afetividade por ser considerada perturbadora do pensamento científico.

No entanto, Vygotsky (1993, p. 25 apud OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 18) procurou desenvolver uma abordagem que compreendesse os aspectos cognitivos e afetivos de modo integrado, afirmando que “quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento [...]”.

Também Piaget (1953; 1954 apud SOUZA, 2003) trouxe contribuições acerca da relação entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo, considerando que a inteligência e a afetividade são indissociáveis na conduta da criança e que a afetividade interfere no funcionamento da inteligência, ou seja, o autor defendeu a ideia de que toda conduta possui um aspecto cognitivo e outro afetivo.

Galvão (2003) complementa que a teoria de Henri Wallon compreende o desenvolvimento humano de modo integrado, e não fragmentado, ou seja, entende o sujeito por meio do ato motor, da afetividade, da inteligência e das relações que o mesmo estabelece com o meio.

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

Snyder e Lopez (2009) também comentam que a pesquisa e a prática da Psicologia do século XX sustentaram, por vezes, que as emoções eram consideradas opostas à razão, vinculando-as a resultados mal adaptativos na vida do sujeito.

Contrários a esta visão, Isen e colaboradores (1987; 1999 apud SNYDER; LOPEZ, 2009) realizaram pesquisas constatando que as pessoas que experienciam emoções positivas, moderadamente, possuem maior probabilidade de ajudarem os outros, de serem flexíveis com relação aos seus pensamentos e de produzirem soluções para seus problemas.

Segundo Nussbaum (2001 apud SNYDER; LOPEZ, 2009, p. 124), as emoções “[...] envolvem julgamento em relação a coisas importantes [...]”, ou seja, resultam da avaliação de um objeto externo considerado importante para nosso bem-estar.

Goleman (1995, p. 305) compreende que a emoção refere-se a “[...] um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir”. Ademais, elenca algumas possíveis emoções primárias (básicas) e suas variantes, como ira (fúria, revolta, ressentimento, raiva, indignação, aborrecimento), tristeza (sofrimento, mágoa, melancolia, solidão), medo (ansiedade, nervosismo, preocupação, cautela, pavor, susto), prazer (felicidade, alegria, diversão, orgulho, emoção, satisfação, bom

humor, euforia), amor (aceitação, amizade, confiança, paixão), surpresa (choque, espanto, maravilha), nojo (desprezo, antipatia, aversão, repulsa) e vergonha (culpa, vexame, remorso, humilhação, arrependimento).

No campo da Neurologia, os estudos realizados por Damásio (2006) em pacientes com lesão cerebral no lobo frontal, que apresentavam deficiências na tomada de decisões e distúrbios emocionais, foram fundamentais para elaborar sua hipótese do marcador somático, a qual considera a emoção como parte integrante do processo de raciocínio, ou seja, o autor concluiu que a emoção desempenha vários papéis durante este processo.

Para o autor, a emoção é a

[...] combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais (p. 168 e 169).

Damásio (2004) categoriza as emoções em: emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais. As emoções de fundo são diagnosticadas por manifestações sutis, como o perfil dos movimentos do corpo ou de expressões faciais. As emoções primárias ou básicas incluem o medo, a raiva, o nojo, a surpresa, a tristeza e a felicidade, sendo facilmente identificadas em diferentes culturas e espécies. As emoções sociais incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração, o espanto, a indignação e o desprezo, ou seja, integram diversas combinações entre as reações regulatórias e os componentes das emoções primárias.

Com relação ao sentimento, Damásio (2006, p. 169) entende o mesmo como a “[...] percepção de todas as mudanças que constituem a resposta emocional”. O autor (2004, p. 15) complementa que as modificações do corpo que ocorrem durante as emoções se transformam no que chamamos de sentimentos, sendo estes, portanto, a “[...] expressão do florescimento ou do sofrimento humano, na mente e no corpo”, ou seja, são “[...] revelações do estado da vida dentro do organismo”. Desse modo, conclui que “[...] um sentimento é uma percepção de um certo estado do corpo, acompanhado pela percepção de pensamentos com certos temas e pela percepção de um certo modo de pensar” (p. 92).

Assim, Damásio (2006, p. 175) considera que a emoção é um “[...] conjunto das alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais que ativaram um sistema cerebral específico [...]”, enquanto que o sentimento derivado de uma emoção é a “[...] experiência dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo”.

Nesta lógica, as emoções precedem os sentimentos. O autor (2004) destaca, ainda, que as emoções são de ordem pública, pois são ações visíveis que podem ser notadas no rosto, na voz ou no comportamento da pessoa, enquanto que os sentimentos são de ordem privada, pois são imagens mentais, ou seja, as emoções estão alinhadas com o corpo e os sentimentos com a mente.

Mosquera e Stobäus (2006, p. 128) entendem que o sentimento “[...] é um espelho da realidade na qual se manifesta uma atitude subjetiva do indivíduo, fundamentada em sua atividade fisiológica cerebral, [...] depois no seu comportamento manifesto socialmente”, ou seja, é uma reação frente a uma situação determinada. Complementam que a afetividade é essencial para a vida do ser humano, pois reflete as relações interpessoais e contribui para que a pessoa seja capaz de tomar decisões mais sábias.

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

Concluimos que a afetividade, bem como as emoções e os sentimentos, são componentes indispensáveis para a compreensão do desenvolvimento humano, já que auxiliam os indivíduos a resolverem problemas e a tomarem decisões, estando relacionados com o pensamento. Também os estudos envolvendo esta temática são fundamentais para a construção de saudáveis relações interpessoais, pois contribuem para que as pessoas saibam lidar com suas emoções e com seus sentimentos, possibilitando um melhor entendimento de si e dos outros.

2.2.4 *Coping* e Resiliência

Lazarus e Folkman (1984, p. 141) definem *coping* como “[...] constantes mudanças cognitivas e esforços comportamentais para administrar demandas específicas, externas e/ou internas, que são avaliadas como exigentes ou que ultrapassam os recursos da pessoa”. Desta forma, concluem que o *coping* é orientado para o processo, pois envolve mobilização, esforço e administração da pessoa perante uma condição estressante, podendo esta ser aceita, minimizada, evitada ou tolerada.

Pocinho e Capelo (2009, p. 354) esclarecem que o *coping* pode significar “[...] lidar com, enfrentar, encarar, ultrapassar, fazer face, dar resposta a, reagir a ou adaptar-se a circunstâncias adversas”, ou seja, é uma capacidade adaptativa do sujeito lidar com o estresse.

Antoniazzi, Dell’Aglío e Bandeira (1998, p. 274) acrescentam que o *coping* é o “[...] conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas”, e ressaltam que se faz necessário distinguir as diferenças entre o que os pesquisadores vêm denominando de estilos de *coping* e estratégias de *coping*.

Carver e Scheier (1994 apud ANTONIAZZI; DELL’AGLIO; BANDEIRA, 1998) esclarecem que os estilos de *coping* são maneiras habituais de se lidar com o *stress*, por isto relacionam-se com as características de personalidade do sujeito, podendo influenciar as estratégias de *coping*. Já as estratégias de *coping* referem-se às ações, ao comportamento do sujeito para lidar com um episódio particular de *stress*. Assim, os estilos de *coping* estão vinculados aos fatores disposicionais do indivíduo, enquanto que as estratégias vinculam-se aos fatores situacionais.

Assis, Avanci, Pesce e Deslandes (2006, p. 34) afirmam que as estratégias de *coping* refletem um “[...] constante processo adaptativo que o indivíduo lança mão ao administrar adversidades cotidianas e inesperadas, vencendo-as, minimizando-as ou tolerando-as”, e complementam que a maneira como o sujeito lida com os problemas é aprendida por meio da relação existente entre o indivíduo, o ambiente e seus traços de personalidade.

Pais Ribeiro e Santos (2001, p. 491 e 492) também mencionam que o *coping* é orientado para o processo, estando relacionado com o que os indivíduos pensam ou fazem em momentos específicos, e não com o que eles fazem normalmente, ou seja, “é um processo de gestão das situações e não um processo de domínio ou de mestria das situações”.

Folkman e Lazarus (1980 apud ANTONIAZZI; DELL’AGLIO; BANDEIRA, 1998) explicam que as estratégias de *coping* podem ser classificadas de acordo com a sua função: o *coping* focalizado na emoção, que tem como função regular o estado emocional da pessoa perante o fator estressante, reduzindo, assim, as sensações desagradáveis causadas pelo estresse; e o *coping* focalizado no problema, que tem como função atuar na situação que originou o estresse, tentando modificá-la.

Para Latack (1984 apud JESUS, 1996) as estratégias de *coping* podem ser agrupadas em três categorias: estratégias de controlo (ações e reavaliações cognitivas que são proativas), estratégias de escape (ações e cognições que sugerem evitamento) e estratégias de gestão dos sintomas (ações para gerir os sintomas ligados ao estresse profissional). O autor (1986 apud JESUS, 1996) considera que as estratégias de controlo são as que, provavelmente, produzem um melhor resultado no ambiente profissional.

Jesus (1996) ressalta que não se pode considerar nenhuma estratégia de *coping* como a mais eficaz de todas, pois se deve levar em conta a situação problema que se apresenta. Sendo

assim, devem ser identificadas as estratégias de *coping* que se apresentam como as mais adequadas para se lidar com uma determinada situação.

Entendemos que as estratégias de *coping* são as ações utilizadas pelo sujeito para administrar situações específicas consideradas estressantes, ou seja, o mesmo se vale de alguns recursos para tentar superar, tolerar, minimizar ou até mesmo aceitar a condição que se apresenta naquele momento.

Com relação à resiliência, Yunes e Szymanski (2001, p. 15) esclarecem que este conceito, criado pelo cientista inglês Thomas Young, em 1807, teve sua origem na Física e na Engenharia, referindo-se “[...] à capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica ou permanente”.

Tavares (2001) complementa que esta definição física e mecânica da resiliência expandiu-se para outras áreas, como a Medicina, referindo-se à capacidade do indivíduo de resistir a uma enfermidade, e como a Psicologia e a Sociologia, referindo-se à capacidade de uma pessoa ou grupo resistirem a determinadas adversidades. Explica que esta capacidade do sujeito de se acomodar e se reequilibrar pode ser promovida pelo desenvolvimento de seu autoconceito, sua autoestima e sua espiritualidade.

Convém ressaltar que entendemos a espiritualidade conforme as ideias apresentadas por Solomon (2003). Neste sentido, significa uma reflexão sobre o significado da vida e os sentimentos profundos que estas reflexões geram. São maneiras de experimentar o mundo, de viver, de interagir com outras pessoas, ou seja, faz parte do processo de transformação do *self*.

Grotberg (2003, p. 20) define resiliência como a “[...] capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”. Esclarece, ainda, que a resiliência vem sendo reconhecida como um subsídio para a promoção da saúde mental e emocional, contribuindo, portanto, para a constituição da qualidade de vida do indivíduo. Também destaca oito novos enfoques surgidos a partir do conceito de resiliência:

1. A resiliência está ligada ao desenvolvimento e crescimento humanos, incluindo diferenças etárias e de gênero.
2. Promover fatores de resiliência e ter condutas resilientes requer diferentes estratégias.
3. O nível socioeconômico e a resiliência não estão relacionados.
4. A resiliência é diferente dos fatores de risco e os fatores de proteção.
5. A resiliência pode ser medida; também é parte da saúde mental e a qualidade de vida.
6. As diferenças culturais diminuem quando os adultos são capazes de valorizar ideias novas e efetivas para o desenvolvimento humano.
7. Prevenção e promoção são alguns dos conceitos em relação com a resiliência.

8. A resiliência é um processo: existem fatores de resiliência, comportamentos resilientes e resultados resilientes (p. 19 e 20).

Luthar et al. (2000, p. 543 apud INFANTE, 2003, p. 35) acrescentam que a resiliência é entendida como “[...] um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade”.

Infante (2003, p. 32) explica que o indivíduo resiliente é aquele que, sendo afetado pelo estresse ou pela adversidade, consegue superá-lo ou sair fortalecido, reconhecendo a resiliência como “[...] um processo que pode ser desenvolvido e promovido [...]”. Também distingue três componentes fundamentais que devem estar presentes na resiliência: a ideia de adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento da pessoa; a adaptação positiva ou superação da adversidade; e o processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais, ao quais influem sobre o desenvolvimento humano.

Assis, Avanci, Pesce e Deslandes (2006, p. 59) consideram que a resiliência “[...] não é um estado adquirido e imutável, mas um processo cuja construção se inicia bem precocemente e continua a ser elaborado, se transformando ao longo dos anos até a velhice”. Desse modo, constatam que a resiliência pode ser desenvolvida por meio de processos de acolhimento, com base na escuta e no diálogo, contribuindo para que o sujeito consiga enfrentar melhor as dificuldades da vida.

Sousa (2006, p. 41) afirma que a resiliência faz parte do desenvolvimento da pessoa ao longo da vida, já que “[...] se fundamenta num *contínuum* de ajustamentos face às dificuldades presentes no quotidiano dos sujeitos e à sua capacidade para as enfrentar, saindo cada indivíduo desse confronto em patamares de desenvolvimento superiores”. Também explica que diante de um fator de risco, que pode ser de ordem individual, interpessoal ou contextual, o sujeito irá se valer de fatores protetores para enfrentar e superar a adversidade sem perder o equilíbrio, ou seja, os fatores protetores auxiliam o indivíduo a vivenciar uma situação de estresse de um modo mais equilibrado, reduzindo o seu impacto. Menciona que os fatores de proteção são categorizados em três grandes grupos: os atributos de personalidade do próprio sujeito, as características da família e as influências do contexto. Sendo assim, diversos contextos, como o familiar e o educativo, podem ser considerados como locais de ativação da resiliência pessoal.

Timm, Mosquera e Stobäus (2008) colocam que a resiliência é entendida dentro de três perspectivas: é uma capacidade inata do ser humano, podendo ser desenvolvida e aperfeiçoada; é um saber adaptar-se às circunstâncias; e é uma capacidade de superação do sujeito.

Wolin e Wolin (1993 apud FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010) apresentam sete passos para o desenvolvimento da resiliência: capacidade de identificar os problemas, buscando soluções; capacidade de estabelecer limites, não se deixando envolver pela adversidade; desenvolvimento de boas relações; ter autocontrole e controle do ambiente, tendo prazer em realizar atividades construtivas; ser criativo; cultivar o humor; e ser ético.

Constatamos que a resiliência vem sendo compreendida como a capacidade de superação positiva de situações adversas que possam se apresentar durante a vida do sujeito, contribuindo para a promoção da sua saúde mental e emocional. Ademais, vem sendo considerada como um processo singular de construção do ser humano, que ocorre durante toda a vida, podendo ser estimulada pelo meio social e cultural em que o sujeito está inserido e pelo desenvolvimento do seu autoconceito.

Gostaríamos de destacar a diferença apontada por Pais Ribeiro e Morais (2010, p. 7) no que se refere ao *coping* e à resiliência:

Apesar de o *coping* servir para descrever uma determinada abordagem do processo de resiliência, estes dois conceitos não são sinônimos já que a resiliência implica modalidades de resistência ao *stress* e a capacidade de enfrentar (*coping*), mas também se refere à capacidade de prosseguir o desenvolvimento e aumentar as suas capacidades numa situação adversa. O *coping* ocorre num momento determinado enquanto a resiliência percorre no tempo.

Nesta lógica, concluímos que as estratégias de *coping* contribuem para o desenvolvimento da resiliência, podendo estes dois mecanismos estarem relacionados durante o enfrentamento das dificuldades surgidas na vida do indivíduo.

Contudo, com relação ao estudo e à compreensão do ser humano, pensamos que dentro desta perspectiva mais positiva os estudos sobre o mal-estar docente já não se sustentam, devendo, portanto, serem complementados por pesquisas que levem em consideração o bem-estar dos professores, no intuito de trazer contribuições focadas nos aspectos positivos destes profissionais.

2.3 EM DIREÇÃO AO BEM-ESTAR DOCENTE

Com o propósito de compreender o ciclo de vida profissional docente, Huberman (1995) realizou uma pesquisa voltada para o desenvolvimento da carreira do professor, tendo como foco somente os educadores que atuaram essencialmente em sala de aula, mais especificamente, os que lecionaram para o ensino secundário. Em seu estudo, o autor

distinguiu as fases profissionais que são vivenciadas pelos professores: entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade, conservantismo e desinvestimento.

Cabe salientar que tais fases não ocorrem, necessariamente, de forma linear e que nem mesmo todas elas são experienciadas por todos os professores, pois o desenvolvimento da carreira docente é um processo subjetivo. Assim, alguns educadores podem vivenciar a fase de estabilização mais cedo do que outros ou nunca se estabilizar, ou podem não passar pela fase de diversificação ou de pôr-se em questão, por exemplo.

A **entrada na carreira**, correspondente aos primeiros anos de ensino, é uma fase de exploração, marcada pelos estágios de sobrevivência, se houver uma confrontação inicial caracterizada pelo choque com a realidade da sala de aula e pelas dificuldades que se apresentam na ação pedagógica, e de descoberta, se esse início for caracterizado por um entusiasmo inicial, pela satisfação com relação à práxis educativa. O autor comenta que esses dois estágios, na maioria das vezes, são experienciados em paralelo, sendo que a descoberta é que possibilita aguentar a sobrevivência. Porém, em alguns professores um dos estágios pode se impor como dominante.

A **estabilização** corresponde ao comprometimento definitivo com a profissão, à identificação com o ser professor, à afirmação perante os colegas com mais experiência, bem como à renúncia de outras possibilidades profissionais. Esta fase é marcada por sentimentos de confiança, de competência e de conforto, ou seja, o professor se sente mais a vontade para enfrentar situações adversas e não se sente pessoalmente responsável por tudo que ocorre com a sua turma.

A **diversificação** é caracterizada pela experimentação, pela inovação, pois, depois de estabilizado, o professor encontra-se mais seguro, motivado e dinâmico. Busca novos estímulos e ideias, sentindo-se em condições de modificar e diversificar sua prática docente, evitando, assim, cair na rotina.

O **pôr-se em questão** diz respeito ao questionamento do docente perante a monotonia, a rotina da sala de aula, ou perante o desencanto com a profissão, desencadeando uma crise existencial com relação ao prosseguimento na carreira. Assim, o professor faz uma análise da sua vida, pontuando se deve continuar ou não o mesmo percurso. Esta fase, que corresponde ao meio da carreira, pode surgir após a diversificação ou a estabilização, já que alguns professores podem não passar pela fase de diversificação.

A **serenidade** surge, na maioria das vezes, após a fase do questionamento, sendo caracterizada por uma aceitação do “eu real” e não do “eu ideal”. Assim, o professor

encontra-se menos vulnerável à avaliação do diretor, dos colegas ou dos alunos. Nesta fase, a ambição e o investimento diminuem, enquanto que a serenidade e a confiança aumentam, pois o docente se aceita como é, e não como os outros querem. Também ocorre um distanciamento afetivo com relação aos alunos, muito provavelmente, em decorrência da distância cronológica e de gerações entre docentes e discentes.

O **conservantismo** é marcado pelas lamentações e queixas do professor com relação aos alunos (indisciplinados e desmotivados), ao ensino, à política educacional, entre outros. Esta fase pode aparecer tanto nos docentes mais jovens como nos mais velhos, caracterizando uma resistência às inovações e uma nostalgia do passado. Pode-se chegar a esta fase após a serenidade ou ao pôr-se em questão mais prolongado.

A fase de **desinvestimento** corresponde ao recuo e à interiorização da carreira, pois o professor liberta-se do investimento no trabalho para dedicar mais tempo a si próprio e a uma vida com maior reflexão. Esta fase pode manifestar-se após uma fase de serenidade ou de conservantismo, ou, ainda, no meio da carreira, se o professor se desiludir com os resultados do seu trabalho ou se suas ambições não forem alcançadas.

Com base nos estudos de Huberman (1995), podemos constatar que o docente pode vivenciar fases distintas durante sua carreira profissional, podendo experienciar tanto mal-estar como bem-estar na profissão. Desse modo, acreditamos que, dependendo da forma como encara as situações que se apresentam no contexto educativo em que atua, o professor pode ou não se satisfazer e se realizar profissionalmente.

Portanto, entendemos que algumas medidas de intervenção, no intuito de promover o bem-estar docente, podem e devem ser realizadas pelo próprio educador. Entretanto, medidas de intervenção também devem ser tomadas por parte de outros setores responsáveis pela educação, permitindo, assim, oferecer suporte ao professor, para que o mesmo possa realizar suas intervenções de forma satisfatória, contribuindo para o êxito de sua ação pedagógica e para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

2.3.1 Medidas de Intervenção no Âmbito Coletivo

As medidas de intervenção no âmbito coletivo referem-se às modificações e alterações que devem ser realizadas pelos outros setores responsáveis pela educação, como o Estado, a família e a gestão pedagógica, para que se possa prevenir e diminuir o mal-estar docente, bem como contribuir para a promoção do bem-estar dos educadores.

No que compete ao **Estado**, acreditamos ser fundamental a implementação de mudanças curriculares nos cursos de licenciatura, de melhorias das condições de trabalho e de um modelo de educação integral, que leve em conta não apenas os aspectos cognitivos do sujeito, mas também os aspectos afetivos.

Com relação às mudanças curriculares nos cursos de licenciatura, Esteve (1994) considera que a prevenção do mal-estar docente perpassa pela incorporação de modelos curriculares de formação inicial adequados aos problemas e às dificuldades reais da prática docente. Isto porque, durante o período de formação, os educadores constroem um modelo de professor ideal, que os leva a acreditar que o professor é o único responsável pela eficácia do ensino. Para o autor, este modelo ideal de professor acarreta graves efeitos negativos ao educador, pois estabelece uma relação direta entre a personalidade do mesmo e o êxito da ação pedagógica, ou seja, considera que o fracasso na docência está diretamente relacionado à falta de qualidades do professor, gerando crises em sua identidade profissional. Porém, salienta que não existe um bom professor definido por determinadas características de personalidade, nem um modelo de atuação único sobre o que o professor deve fazer ou como deve atuar, mas sim bons professores com diferentes personalidades e estilos, sendo igualmente eficazes na sua ação educativa. Desse modo, a formação inicial deveria centrar-se na descrição das atuações do professor, possibilitando ao mesmo ser capaz de identificar seu estilo de atuação, favorecendo sua identificação pessoal e profissional.

Para Jesus (2002), a prevenção do mal-estar docente também passa pela formação de professores segundo um modelo relacional. O autor constata que, como não existem receitas pedagógicas e a ação educativa vai depender da especificidade da situação e do estilo de cada docente, o processo de formação de professores deve ser orientado para o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais, constituindo uma oportunidade para o autoconhecimento do futuro educador, ajudando-o a descobrir e a identificar o seu estilo de atuação, bem como outros estilos alternativos. Neste sentido, a formação segundo um modelo relacional pode servir como instrumento para aquisição de competências profissionais, aumentando a autoconfiança e a probabilidade de êxito do docente, auxiliando-o a transformar situações de *distress* em *eustress*. Assim, os cursos de formação de professores devem ser entendidos como “[...] um processo de descoberta e de desenvolvimento pessoal [...]” (p. 28). O autor (1996) aponta, ainda, que o modelo relacional de formação permite ao professor a aquisição de crenças mais adequadas e realistas com relação à profissão, evitando que o mesmo construa crenças irracionais ou inadequadas acerca do que deve fazer ou de como deve ser.

No que diz respeito às melhorias das condições de trabalho, podemos destacar alguns pontos principais que podem auxiliar na prevenção do mal-estar, como o investimento na Educação Básica, o aumento dos salários dos educadores e a diminuição do número de alunos por turma.

Schwartzman (2005) explica que os recursos destinados à educação estão enviesados para o Ensino Superior, devendo, portanto haver uma melhor distribuição destes recursos. Desta forma, priorizando os investimentos dos recursos para a Educação Básica, seria possível melhorar as condições de infraestrutura na escola pública e aumentar o salário dos professores, o que contribuiria para a otimização do ambiente escolar.

Com relação à questão salarial, Esteve (1994) destaca que pesquisas comprovam que os salários aparecem como o principal motivo de insatisfação, estresse e vontade de abandonar a profissão, ou seja, os baixos salários contribuem para o desgaste da docência. Portanto, o aumento dos salários dos professores é essencial para que os mesmos se sintam motivados e valorizados, melhorando, assim, a qualidade do ensino.

Gostaríamos de destacar que não se trata de implementar meritocracia, pois, segundo Jesus (1996), a compensação monetária baseado no mérito estimula um ambiente competitivo entre os professores, minando as relações, aumentando o isolamento e o individualismo, impossibilitando que os mesmos adotem uma postura de cooperação e aprendizagem mútua. Trata-se, portanto, de efetivamente tornar o salário dos educadores digno e compatível com a sua formação, possibilitando que a profissão docente seja almejada assim como é a profissão de advogado, engenheiro, médico, entre outras.

A questão da diminuição do número de alunos por turma é apresentada por Jesus (2001a) como uma medida que favorece as relações entre docente e discentes, já que permite a construção de uma relação mais personalizada, possibilitando que os mesmos se conheçam melhor e criem vínculos afetivos. Assim, esta medida também proporciona a diminuição dos casos de agressividade, indisciplina e violência nas escolas.

Com relação ao modelo de educação integral, entendemos que a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem depende tanto dos aspectos cognitivos como dos aspectos afetivos dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, Casassus (2009, p. 206) chama a atenção para o fato de que “a aprendizagem, tanto cognitiva como emocional, é obtida em uma relação que reflita certo tipo de contato emocional”, ou seja, o tipo de conexão emocional que se estabelece entre docente e discente pode potencializar a aprendizagem do mesmo.

Nesta ótica, Arantes (2003) aborda que a dimensão afetiva precisa ser trabalhada nas instituições escolares, devendo ser inserida nos currículos, assim como as disciplinas de matemática, português, história, entre outras.

Também Sastre e Moreno (2003) propõem que os sistemas educativos devam incorporar a afetividade para que se diminua a violência e a agressividade dos alunos, pois a resolução de conflitos perpassa pela compreensão das emoções e dos sentimentos das pessoas envolvidas.

Araújo (2003) concorda que a afetividade deva ser inserida nos currículos e nas práticas educativas e complementa que, do mesmo modo que aprendemos a ler, a escrever e a somar, devemos aprender a nos conhecer e a conhecer as pessoas com quem convivemos. Por isto, as escolas devem promover atividades que levem os alunos a tomarem consciência de suas emoções e seus sentimentos, bem como as emoções e os sentimentos dos demais.

No que compete à **família**, pensamos ser essencial que os pais ou responsáveis resgatem e construam valores pautados no diálogo, no respeito ao próximo, na afetividade e na solidariedade, bem como participem ativamente do processo de aprendizagem dos filhos.

Jesus (2001a) menciona que os pais ou responsáveis constituem uma referência para os filhos, devendo, portanto, assumirem comportamentos adequados. Também ressalta que devem se envolver mais no processo educativo dos filhos, colaborando com os educadores e valendo-se de estratégias educativas em sintonia com as que são utilizadas na escola.

Kossack e Woods (1980 apud JESUS, 1996) sugerem que devam existir programas de formação para os pais ou responsáveis, com o intuito de responsabilizá-los pelo processo educativo e de sensibilizá-los para a situação profissional dos educadores, colaborando com os mesmos.

Sabemos que na sociedade atual a maioria das famílias sente-se perdida e desorientada com relação ao seu papel a ser desempenhado. Por isto, também consideramos importante que sejam desenvolvidos programas de educação familiar, como, por exemplo, o Programa de Educação e Apoio Familiar proposto por Garcia e Yunes (2009, p. 5), que tem como uma de suas metas “[...] promover um espaço para a discussão sobre cuidado/educação de crianças e adolescentes nas famílias, através da disposição dialógica de informações e relatos de experiências entre os participantes nos encontros”.

No que compete à **gestão pedagógica**, destacamos que a mesma deve cultivar e manter um ambiente de trabalho acolhedor para os educadores. Também deve incentivar o diálogo entre os professores e o trabalho em equipe, além de propiciar que as normas da

escola sejam construídas em conjunto pelas pessoas que fazem parte do ambiente escolar, como diretor, supervisor, professores, alunos, pais ou responsáveis e funcionários em geral.

Neste sentido, Esteve (1994) ressalta a importância de serem articuladas estratégias que possam auxiliar o professor durante a sua práxis, apontando o diálogo entre os pares como um elemento fundamental, pois o isolamento aparece como uma das características mais comuns dos docentes afetados pelo mal-estar. Assim, a comunicação entre os colegas de profissão sobre os êxitos e as dificuldades enfrentadas permite a troca de experiências, ideias e conselhos, possibilitando um melhor enfrentamento das situações adversas do contexto educacional, a renovação pedagógica e, conseqüentemente, a autorrealização do professor.

Também Jesus (2001a) menciona que é fundamental estimular o trabalho em equipe, para que os professores mais experientes possam auxiliar e apoiar os mais novos. Salienta que o regulamento interno da escola pode ser elaborado em conjunto com os funcionários, alunos e pais ou responsáveis. Lembra que os professores devem construir e definir regras claras com relação aos comportamentos aceitáveis ou não dos alunos, evitando, assim, ações incoerentes e dúbias entre os próprios docentes. O autor (1996) também aponta que um *feedback* positivo da gestão pela competência, participação e envolvimento dos docentes contribui para a motivação dos mesmos no ambiente de trabalho.

Zacharias, Mendes, Lettnin, Dohms, Mosquera e Stobäus (2011, p. 28) ressaltam que a gestão pedagógica deve criar um ambiente de apoio e acolhimento para que possam ser trazidas soluções para os problemas enfrentados pelos docentes e afirmam que “a gestão participativa se apresenta como meio de construção de relações interpessoais éticas e solidárias, alterando os atuais dados acerca da saúde dos docentes”.

Além destas abordagens de âmbito coletivo, que são de fundamental importância para que se possa prevenir e diminuir o mal-estar, também existem modificações que podem e devem ser realizadas pelo próprio educador, com o intuito de promover seu bem-estar pessoal e profissional.

2.3.2 Medidas de Intervenção no Âmbito Individual

Recordando a explicação de Diener (2000), que afirma que a pessoa experiencia abundante bem-estar subjetivo quando sente mais emoções positivas do que negativas, quando está engajada em atividades que lhe interessam, quando sente mais sensações de prazer do que de dor, e quando está satisfeita com sua vida, podemos concluir que os professores que sofrem com o mal-estar, muito provavelmente, são pessoas que sentem mais

emoções negativas, que não desfrutam de atividades que lhe interessam, que sentem mais sensações de dor e que, portanto, não estão satisfeitos com suas vidas.

Sendo assim, reforçamos nossa ideia de que é necessário propor subsídios que possam contribuir para a diminuição deste mal-estar e a promoção do bem-estar nos educadores. Logo, trazemos os aportes abordados anteriormente para o âmbito educativo e, mais especificamente, para o docente, no intuito de criar condições favoráveis para que o mesmo possa se realizar e se satisfazer pessoalmente e profissionalmente, otimizando, assim, sua ação pedagógica.

Com relação ao **autoconceito**, à **autoimagem**, à **autoestima** e à **autorrealização**, vimos que esses elementos estão relacionados entre si, já que a construção de uma autoimagem e uma autoestima positivas contribui para a formação de um bom autoconceito e, conseqüentemente, para um melhor conhecimento de si. Por sua vez, o autoconhecimento permite ao sujeito identificar e perceber suas necessidades e suas potencialidades, possibilitando ao mesmo estabelecer metas pessoais e profissionais passíveis de serem alcançadas, levando-o a uma possível autorrealização.

Desse modo, Axpe, Goñi e Zulaika (2009) acreditam que uma das metas da educação deveria estar centrada na formação de um adequado autoconceito, pois o mesmo é essencial para o desenvolvimento e a satisfação pessoal.

Burns (1990 apud AXPE; GOÑI; ZULAIKA, 2009) complementa que os docentes que possuem um autoconceito positivo servem de referência para seus alunos e contribuem para a criação de um clima favorável ao processo educativo.

Também para Mosquera (2000 apud MOSQUERA; STOBÄUS; JESUS; HERMÍNIO, 2006, p. 6), os professores “[...] são modelos de identidade para seus educandos [...]”.

Neste sentido, um estudo realizado por Sederberg e Clark (1990 apud JESUS, 1996), com professores considerados exemplares nos Estados Unidos da América, concluiu que esses educadores foram influenciados por seus professores-modelo ao optarem pela carreira docente, desejando transferir aos seus alunos o entusiasmo e o gosto pela profissão. Assim, verificamos que os professores constituem modelos de referência aos seus alunos.

Mosquera, Stobäus, Jesus e Hermínio, (2006) colocam que se faz necessário desenvolver aspectos positivos e realistas de autoimagem e autoestima nos ambientes escolares, já que estes contextos influenciam no desenvolvimento dos sujeitos, e ressaltam que uma autoimagem e autoestima positivas contribuem para a construção de relações interpessoais saudáveis.

Santos, Antunes e Bernardi (2008) destacam que o educador que possui um adequado autoconceito e, conseqüentemente, um bom nível de autoconhecimento, consegue ser capaz de orientar seu funcionamento para experienciar bem-estar e realização profissional.

Um estudo realizado por Jesus (1992 apud JESUS, 1996) revelou que a realização do docente no âmbito pessoal está intimamente ligada à sua realização no âmbito profissional e, também, que a relação pedagógica é essencial para a realização na profissão.

Jersild (1965 apud MOSQUERA, 1978) lembra que para que uma pessoa consiga compreender e entender a outra, primeiro ela tem que se conhecer e se compreender.

Portanto, os docentes que constroem um bom autoconceito conhecem melhor seus defeitos e suas qualidades, podendo atuar de forma mais positiva e coerente na sala de aula. Como servem de referência aos seus alunos, também contribuem para que os mesmos desenvolvam uma melhor autoimagem e autoestima de si mesmos, otimizando, assim, o processo de ensino e de aprendizagem. Ademais, ao terem um melhor autoconhecimento, sentem-se mais confiantes para traçar objetivos na vida, visando uma autorrealização pessoal e profissional e, conseqüentemente, experienciando bem-estar.

No que se refere ao **bem-estar**, abordamos que este é experienciado na sua forma mais completa se houver a integração do bem-estar subjetivo (avaliação subjetiva cognitiva e afetiva da vida), do bem-estar psicológico (aceitação positiva de si mesmo) e do bem-estar social (atitudes positivas em relação ao demais). Também mencionamos que, para Jesus e Rezende (2009), o bem-estar corresponde à orientação positiva do indivíduo perante situações da vida. Neste sentido, percebemos o educador como autor de suas escolhas, podendo, portanto, optar por sentir bem-estar na profissão.

Dentro desta perspectiva, Jesus (2007, p. 26 e 27) esclarece que o bem-estar docente pode ser entendido “[...] pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento”. Sendo assim, um professor motivado e realizado, que experiencia bem-estar na profissão, é aquele que tem a capacidade de conseguir superar os problemas que permeiam sua prática pedagógica, podendo esta capacidade ser aprendida e desenvolvida pelo educador, por meio da resiliência e das estratégias de *coping*.

Biehler (1974 apud MOSQUERA, 1978) apresenta algumas estratégias que podem ser adotadas pelo educador para auxiliá-lo no desenvolvimento do seu bem-estar:

- ✓ Desenvolver a autoconsciência: compreensão de si e compreensão dos outros;
- ✓ Reconhecer novas possibilidades no ensino: encontrar novas maneiras para se lidar com os problemas;
- ✓ Avaliar as insatisfações: selecionar as partes do problema que podem ser resolvidas;
- ✓ Reavaliar a carga total: eliminar ou reduzir tensões quando se está sobrecarregado de trabalho;
- ✓ Procurar auxílio em questões específicas: pedir ajuda aos professores mais experientes quando se tem determinado problema;
- ✓ Expor-se a novas experiências: cultivar períodos de descanso e lazer;
- ✓ Conversar com amigos: desabafar os problemas, ocasionalmente, com pessoas próximas;
- ✓ Buscar libertação física da tensão: realizar atividades recreativas ou de esporte para aliviar a tensão;
- ✓ Evitar descarregar as frustrações nos alunos: para isto deve-se conversar com os amigos e realizar atividades que aliviem a tensão;
- ✓ Procurar ajuda profissional: em alguns casos os problemas são tão intensos que requerem uma assistência adequada;
- ✓ Optar por uma retirada estratégica: em casos extremos o ambiente escolar é tão negativo que é aconselhável o professor mudar de instituição.

Mendes, Dohms, Zacharias, Lettnin, Mosquera e Stobäus (2011) realizaram uma pesquisa no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no ano de 2009, e nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no ano de 2010, buscando identificar alguns indicadores de bem-estar docente. Este estudo possibilitou a construção das seguintes categorias de indicadores bem-estar docente:

- ✓ Contribuição social/Formação: a profissão docente é vista como importante para a formação do ser humano, trazendo contribuições para a sociedade;
- ✓ Realização profissional/Prazer: os docentes sentem-se realizados profissionalmente por gostarem de lecionar e acreditam terem feito uma opção acertada pela carreira;

- ✓ Reconhecimento/Valorização: os docentes reconhecem o valor social da profissão, fazendo uma avaliação positiva do seu trabalho;
- ✓ Relações intra e interpessoais/Afetividade: a afetividade é entendida como um fator fundamental para a ação pedagógica, pois contribui para que a sala de aula se constitua num espaço de confiança e respeito;
- ✓ Qualificação: a educação continuada é considerada importante, ou seja, os docentes estão constantemente se atualizando e modificando seu trabalho, não se deixando dominar pela rotina;
- ✓ Ambiente de trabalho: os docentes relatam que buscam trabalhar em escolas que tenham uma boa gestão, capaz de promover, agregar e contribuir com os valores trabalhados na instituição, ou seja, um ambiente de trabalho permeado pela harmonia e coesão;
- ✓ Competência profissional: entendida como uma característica individual, na qual os docentes mencionam buscar estratégias que oportunizem a aprendizagem dos alunos;
- ✓ *Status*: a profissão docente é vista como uma posição social privilegiada em comparação às outras profissões mais desfavoráveis;
- ✓ *Self*: no sentido de construção do Eu, pela qualidade das relações, pelos valores e as experiências vivenciadas, pelas reflexões realizadas da prática pedagógica;
- ✓ Personalidade: as dificuldades são encaradas como desafio e os docentes possuem criatividade e senso de humor;
- ✓ Gestão/Políticas públicas: no sentido de reformas que promovam o bem-estar.

Com base neste estudo, salientamos que, apesar das complexas adversidades presentes no ambiente escolar, o educador pode experimentar bem-estar na profissão, desde que saiba encarar positivamente as situações adversas que se apresentam. Neste sentido, Jesus (1996) menciona que cada vez mais há uma consciência de que ser um bom professor demanda aprendizagem e desenvolvimento de competências e qualidades relacionais.

Portanto, pensamos que o investimento do docente em elementos como a afetividade, o *coping* e a resiliência, além de uma boa e equilibrada construção do seu autoconceito, podem auxiliar o mesmo para que saiba lidar melhor com estes momentos conflitantes, o que contribui para o seu bem-estar.

Com relação à **afetividade**, concluímos que está relacionada ao pensamento, sendo fundamental para qualificar o processo de ensino e de aprendizagem. Também entendemos

que é muito importante para que se construam relações interpessoais saudáveis, possibilitando um melhor entendimento de si e dos outros.

Mosquera (1978, p. 105) salienta que “toda e qualquer revolução pedagógica deve levar em conta a afetividade do educador, pois suas aptidões afetivas são fundamentais para o mundo do futuro”. Também aborda que a afetividade propicia aprendizagens mais duradouras e especula que parte do fracasso da escola deve-se ao fato de não serem trabalhados e desenvolvidos os aspectos afetivos na mesma.

Mosquera e Stobäus (2008) comentam que um educador que deseja buscar uma educação para a afetividade deve ter um maior respeito pelo próximo e uma maior capacidade de escutá-lo e de compreendê-lo. Ademais, deve “[...] desenvolver uma personalidade mais saudável, estabelecer melhores relações interpessoais” (p. 77).

Arantes (2003) chama a atenção para a necessidade de construirmos uma escola em que os profissionais tenham atitudes positivas, para que possam ter eficácia na sua ação pedagógica. Desse modo, propõe que deva ser realizado um trabalho com os professores em que se construam e valorizem sua autoestima, sua autoconfiança e seu autoconhecimento, propiciando, assim, um ambiente educativo baseado na satisfação, na alegria, na felicidade, na solidariedade e na generosidade.

Casassus (2009) explica que a educação também resulta das relações que são construídas entre docentes e discentes, e que estas relações são emocionais. Afirma que “[...] a aprendizagem depende principalmente do tipo de relações que se estabelecem na escola e na classe” (p. 204) e que, por isto, a dimensão afetiva deveria ser uma das finalidades da educação. Complementa que a prática docente é tanto cognitiva como afetiva e que os professores estão constantemente experienciando diversas emoções ao mesmo tempo, já que seu trabalho é permeado pelas relações. Assim, acredita que

a compreensão emocional que surge quando os professores estabelecem vínculos com os alunos e fazem desses vínculos o suporte da aprendizagem cria condições propícias para a aprendizagem e para resultados acadêmicos de alto nível, gera sentimentos de satisfação e bem-estar profissional nos professores, transforma a tarefa educativa numa aventura comum, vitaliza os fazeres do ensinar (p. 214).

Também Jesus (1996) comenta que diversos estudos vêm considerando que a relação com os alunos é um fator relevante para a realização e satisfação profissional dos educadores, ou seja, contribui para o seu bem-estar.

Neste sentido, trabalhar a dimensão afetiva nas escolas torna-se indispensável, pois proporciona a construção de vínculos afetivos saudáveis entre professor e aluno, potencializa

o processo de ensino e de aprendizagem, e contribui para que sejam criadas condições favoráveis ao docente durante sua prática pedagógica.

No que diz respeito ao *coping*, entendemos que o mesmo é orientado para o processo, referindo-se às ações utilizadas pelo sujeito para administrar situações específicas consideradas estressantes.

Jesus (2001a) considera que as estratégias de *coping* podem auxiliar o professor para lidar melhor com os fatores que causam estresse. Explica que as estratégias de *coping* adotadas pelo educador podem ser de confronto ou controlo (tentativa de solucionar o problema); de evitamento, afastamento ou adiamento (fuga do problema); ou de gestão dos sintomas associados às situações de estresse (atividades de lazer e relaxamento).

Os estudos de Jesus e Pereira (1994 apud JESUS, 1996) verificaram que os docentes utilizam mais as estratégias de confronto do que as de evitamento ou de gestão dos sintomas.

Também numa pesquisa realizada por Pocinho e Capelo (2009), ficou evidenciado que as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos professores são as de controlo, seguido das estratégias de evitamento, sendo menos freqüente o uso das estratégias de gestão dos sintomas.

Alves e Oliveira (2008) complementam que, frente a um fator estressante, o professor pode adotar estratégias de *coping* negativas, que não solucionam o problema, como as estratégias de retraimento (afastamento social) e de recusa (age como se o problema não existisse); e estratégias de *coping* positivas, que auxiliam na resolução do problema, como as estratégias de controlo (enfrentamento do problema) e de suporte social (apoio cognitivo ou afetivo junto aos familiares, amigos ou colegas de profissão).

Desse modo, acreditamos que o *coping* pode auxiliar o docente durante sua práxis, pois o ambiente da sala de aula é cotidianamente permeado por imprevistos e momentos conflitantes que podem desacomodar o educador e gerar sintomas de *distress* se o mesmo não souber lidar de forma satisfatória com estes problemas.

No que se refere à **resiliência**, compreendemos que a mesma é uma capacidade inata do ser humano de superação positiva das situações adversas, podendo ser estimulada pelo meio social e cultural em que o sujeito está inserido e pelo desenvolvimento do seu autoconceito. Ademais, contribui para a promoção da saúde mental e emocional do sujeito.

Segundo Tavares (2001), na área da Educação, a resiliência passa a ser entendida como uma possibilidade de desenvolvimento do indivíduo, que lhe permita ser um agente no processo de transformação e otimização do seu meio. O autor ressalta que se faz necessário e urgente implementar e desenvolver, durante a formação de alunos e professores, estruturas,

processos e atitudes que os auxiliem a serem mais resilientes, para que possam contribuir ativamente com a sociedade.

Castro (2001) também aponta para a urgência em adaptar os cursos de formação de professores, já que os sistemas de ensino não conseguem atender as múltiplas e variadas demandas que surgem a cada dia, derivadas da acelerada transformação da sociedade. Por isto, os cursos de formação devem preparar os professores visando desenvolver sua resiliência, para que estes possam enfrentar os imprevistos que se apresentam na sala de aula.

Sousa (2006, p. 12) complementa que:

A educação para a resiliência se assume como uma importante área do conhecimento, uma vez que permite implementar e consolidar capacidades intrínsecas que poderão contribuir para a superação de dificuldades inerentes ao ato educativo, pontuado pelo irrepitível e imprevisível.

Ressalta, ainda, que as pesquisas realizadas nas últimas décadas constataam que, para desenvolver a resiliência no meio educacional, as instituições escolares e os docentes devem favorecer os laços psicossociais, estabelecer limites, adaptar as atividades de acordo com o desenvolvimento psicológico dos alunos, instruir habilidades de vida, instituir altas expectativas e dedicar-se ao êxito pessoal e acadêmico.

Fajardo, Minayo e Moreira (2010) acreditam que a promoção da resiliência na escola favorece o estabelecimento de vínculos e comportamentos positivos e a reafirmação de valores, evitando o isolamento social e outros problemas como violência e discriminação. Mencionam cinco características da resiliência que podem ser atribuídas ao docente: comunicação; ser responsável pela própria vida; não se culpabilizar, aceitando as responsabilidades, reconhecendo os erros e superando-os; cultivar valores que permitem suportar a adversidade; e ter compaixão.

Henderson e Milstein (2005 apud FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 763) apontam seis passos que estimulam o desenvolvimento de características resilientes nos docentes: “[...] (1) enriquecer os vínculos; (2) determinar limites claros e fortes; (3) ensinar habilidades para a vida; (4) proporcionar afeto e apoio; (5) estabelecer e transmitir expectativas elevadas; (6) proporcionar oportunidades de participação significativa”.

Assim, diante dos momentos difíceis que possam surgir durante a práxis educativa, a resiliência apresenta-se como um elemento essencial para a construção e o desenvolvimento do bem-estar docente. Ademais, possibilita a promoção da saúde mental e emocional do educador, qualificando sua ação pedagógica.

Contudo, no que concerne ao próprio educador, expomos alguns contributos que podem auxiliar na minimização do mal-estar e na promoção do bem-estar, como investir na construção de um adequado autoconceito e, conseqüentemente, numa autoimagem e autoestima positivas; buscar autorrealização pessoal e profissional; educar-se para a afetividade; utilizar estratégias de *coping*; e investir no desenvolvimento da resiliência.

No entanto, reforçamos que devem ser adotadas medidas pelos outros setores responsáveis pela educação, como o Estado, a família e a gestão pedagógica, para que a profissão docente volte a ser valorizada e reconhecida pela sociedade, e para que os professores possam atuar de forma satisfatória. Assim, entendemos que a qualidade da educação perpassa por todos aqueles que estão envolvidos, diretamente ou indiretamente, no processo educativo.

3 PESQUISA

3.1 PROBLEMA

Diante deste contexto atual da profissão docente e da forma como as pesquisas têm sido conduzidas a respeito da temática do mal/bem-estar dos professores, surgiram inquietações que nos levaram a definir a seguinte problemática: **Que níveis de autoimagem/autoestima, autorrealização e mal/bem-estar, e que indicadores de bem-estar estão presentes em docentes de escolas públicas de Porto Alegre (RS)?**

3.2 OBJETIVOS

Frente a este questionamento, a presente pesquisa tem como **objetivo geral** analisar os níveis de autoimagem/autoestima, autorrealização e mal/bem-estar, e identificar e analisar os indicadores de bem-estar apresentados por docentes de escolas públicas de Porto Alegre (RS).

Com base no objetivo geral, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

- ✓ Analisar os níveis de autoimagem/autoestima dos docentes;
- ✓ Analisar os níveis de autorrealização dos docentes;
- ✓ Analisar os níveis de mal/bem-estar dos docentes;
- ✓ Relacionar os níveis de autoimagem/autoestima, autorrealização e mal/bem-estar docente;
- ✓ Identificar e analisar os indicadores de bem-estar docente;
- ✓ Propor elementos que possam contribuir para a diminuição do mal-estar e a promoção do bem-estar docente.

3.3 METODOLOGIA

Primeiramente, tínhamos a intenção de realizar a pesquisa em duas escolas estaduais e duas escolas municipais de Porto Alegre (RS), para fins de comparação entre os dados. Porém, devido a algumas dificuldades em nossa pesquisa ser aceita em algumas escolas municipais e pela falta de tempo de que dispúnhamos, optamos por duas escolas estaduais, que demonstraram interesse em realizar a pesquisa.

Após realizarmos este primeiro contato com as escolas, encaminhamos nosso Projeto de Pesquisa, “Bem-Estar Docente: um estudo em duas escolas públicas de Porto Alegre”, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS, o qual aprovou o mesmo sob registro CEP 11/05397 (Anexo A), tornando possível a realização deste estudo. Desta forma, a pesquisa só foi iniciada após o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido carimbado pelo CEP (Apêndice A).

Depois do Projeto de Pesquisa ser aprovado, fomos falar com os professores das duas escolas estaduais para saber quantos estariam dispostos a participar da pesquisa. Somando as duas escolas, tínhamos um total de quinze professores. Consideramos o número de sujeitos insuficiente, por isto decidimos ampliar o estudo para mais uma escola estadual, o que nos levou à alteração do título anterior para “Bem-Estar Docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre”. Sendo assim, finalizamos a aplicação dos instrumentos em três escolas estaduais, contando com vinte e dois sujeitos ao todo.

Para esta pesquisa optamos por uma abordagem metodológica quanti-qualitativa, por meio de respostas a questionários e entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram docentes da Educação Básica de escolas estaduais do município de Porto Alegre, que aceitaram participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido carimbado pelo Comitê de Ética da PUCRS.

Para a parte **quantitativa** da pesquisa foram utilizados três questionários: o Questionário de Autoimagem e Autoestima (Anexo B), elaborado por Luiz Steglich e adaptado por Stobäus (1983); o Questionário de Autorrealização Baseado na Teoria de Abraham Maslow (Anexo C), traduzido por Juan José Mouriño Mosquera e Claus Dieter Stobäus, juntamente com a colaboração da professora Maria Folberg, em 1983; e o Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente (Anexo D), elaborado por Jesus (1998);

Após a análise dos dados obtidos pelo Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente, foi oferecida uma Oficina Psicopedagógica (Apêndice B) em cada escola, visando a minimização do mal-estar. A oficina foi desenvolvida por nós com base no Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar Docente, elaborado por Jesus (1998).

Para a parte **qualitativa** da pesquisa foi utilizada uma entrevista semiestruturada (Anexo E) adaptada do Projeto de Pesquisa “A Formação do Professor: do Mal-Estar ao Bem-Estar na Docência”, de Stobäus e Mosquera (2009). A escolha dos sujeitos para entrevista levou em conta o seguinte critério: os professores que, na avaliação do projeto profissional, do

Instrumento de Bem/Mal-Estar Docente, responderam que desejam muito continuar exercendo a profissão docente. A entrevista foi utilizada como complementar a parte quantitativa, sendo trabalhada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010).

Gostaríamos de ressaltar que todos os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram gentilmente cedidos pelos seus respectivos autores.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram docentes da Educação Básica de três escolas estaduais do município de Porto Alegre (RS). Neste município funcionam 258 escolas estaduais, portanto, as três escolas que participaram da pesquisa correspondem a 1,16% do total das instituições estaduais.

Para manter o sigilo dos professores e das escolas envolvidas neste estudo, utilizaremos como nomenclatura as letras do alfabeto para identificar as escolas e os números naturais para identificar os sujeitos. Desse modo, a Escola A é representada por nove sujeitos: 1A, 2A, 3A, 4A, 5A, 6A, 7A, 8A e 9A; a Escola B por seis sujeitos: 1B, 2B, 3B, 4B, 5B e 6B; e a Escola C por sete sujeitos 1C, 2C, 3C, 4C, 5C, 6C e 7C.

As três escolas envolvidas na pesquisa estão localizadas na região central do município de Porto Alegre e funcionam em nível de Educação Infantil (EI) e/ou de Ensino Fundamental (EF).

A Escola A possui 500 alunos e 43 professores. Funciona durante os três turnos, atendendo, pela manhã, turmas de quinta à oitava série do EF; pela tarde, turmas de primeiro ao quinto ano do EF; e pela noite, turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de primeira à oitava série do EF. A maioria do alunado é de classe baixa, residindo nas imediações do bairro da escola.

A Escola B possui 480 alunos e 35 professores. Funciona durante dois turnos, atendendo, pela manhã, turmas da EI, do quarto e quinto ano do EF, e de quinta à oitava série do EF; e pela tarde, do primeiro ao terceiro ano do EF e EJA de quinta à oitava série do EF. A maioria do alunado é de classe baixa, residindo nas imediações do bairro da escola, com exceção dos alunos do EJA que residem em diversos bairros. Também a escola atende alunos que vivem em abrigos e em internatos.

A Escola C possui 425 alunos e 35 professores. Funciona durante dois turnos, atendendo, pela manhã, turmas do segundo, terceiro e quinto ano do EF, e de quinta à oitava série do EF; e pela tarde, do primeiro ao quarto ano do EF e de quinta à oitava série do EF. A

maioria do alunado é de classe baixa, residindo tanto nas imediações do bairro da escola como em outros bairros.

Na Escola A participaram da pesquisa docentes do turno da manhã e da tarde, correspondendo a 20,93% do efetivo profissional desta escola. Na Escola B participaram docentes do turno da manhã, correspondendo a 17,14% do efetivo profissional desta escola. Na Escola C participaram docentes do turno da manhã, correspondendo a 20% do efetivo profissional desta escola.

Os três questionários foram entregues juntos para cada participante da pesquisa durante o primeiro semestre de 2011, sendo solicitada sua devolução numa data previamente combinada. Entretanto, a maioria dos professores não conseguiu cumprir com a data estipulada, provavelmente devido à sobrecarga de trabalho. Na Escola A, os questionários foram entregues no dia 02 de maio para os docentes do turno da tarde e no dia 12 de maio para os docentes do turno da manhã, sendo devolvidos até o início de julho. Na Escola B, os questionários foram entregues no dia 19 de maio, sendo devolvidos até a segunda semana de julho. Na Escola C, os questionários foram entregues no dia 30 de junho, sendo devolvidos até a terceira semana de julho.

Com base nas informações pessoais do Instrumento de Bem/Mal-Estar Docente de Jesus (1998) foi possível identificar o perfil dos professores envolvidos nesta pesquisa quanto ao gênero, idade, tempo de serviço e ano/série que leciona, ou seja, se atuam nos anos/séries iniciais do EF (do 1º ao 5º ano ou da 1ª à 4ª série) ou se atuam nos anos/séries finais do EF (do 6º ao 9º ano ou da 5ª à 8ª série).

No Quadro 1 estão caracterizados os professores da pesquisa por idade, tempo de serviço e ano/série que leciona no EF. Como apenas um docente é do gênero masculino, optamos por não inserir os dados quanto ao gênero, a fim de garantir o sigilo deste professor.

Quadro 1: Perfil dos professores da pesquisa

Professores	Idade	Tempo de Serviço	Anos/Séries do EF
1A	51	30 anos	Anos finais
2A	50	27 anos	Anos finais
3A	54	5 anos	Anos finais
4A	30	2 anos	Anos finais
5A	30	12 anos	Anos iniciais
6A	50	20 anos	Anos iniciais
7A	45	25 anos	Anos iniciais
8A	33	9 anos	Anos iniciais
9A	45	25 anos	Anos iniciais
1B	43	25 anos	Anos finais
2B	50	23 anos	Anos finais
3B	56	3 anos	Anos finais

4B	43	12 anos	Anos finais
5B	31	3 anos	Anos finais
6B	39	11 anos	Anos finais
1C	43	10 anos	Anos finais
2C	49	2 anos	Anos finais
3C	26	1 ano e 4 meses	Anos finais
4C	34	2 anos	Anos iniciais
5C	57	35 anos	Anos finais
6C	49	30 anos	Anos iniciais
7C	47	17 anos	Anos finais

Fonte: Zacharias (2011)

Com base nos dados do Quadro 1, foi possível chegar às seguintes constatações a respeito do perfil dos participantes:

Com relação à **idade**, dos nove professores pesquisados na Escola A, dois (22,22%) estão com 30 anos, um (11,11%) está com 33 anos, quatro (44,44%) estão entre 45 e 50 anos e dois (22,22%) estão com 51 e 54 anos. Dos seis professores pesquisados na Escola B, dois (33,33%) estão com 31 e 39 anos, três (50%) estão entre 43 e 50 anos e um (16,66%) está com 56 anos. Dos sete professores pesquisados na Escola C, um (14,28%) está com 26 anos, um (14,28%) está com 34 anos, quatro (57,14%) estão entre 43 e 49 anos e um (14,28%) está com 57 anos. Dos vinte e dois professores pesquisados, três (13,63%) estão entre 26 e 30 anos, quatro (18,18%) entre 31 e 39 anos, onze (50%) entre 43 e 50 anos e quatro (18,18%) entre 51 e 57 anos.

Com relação ao **tempo de serviço**, dos nove professores pesquisados na Escola A, dois (22,22%) possuem 2 e 5 anos de serviço, dois (22,22%) possuem 9 e 12 anos de serviço, três (33,33%) possuem de 20 a 25 anos de serviço e dois (22,22%) possuem 27 e 30 anos de serviço. Dos seis professores pesquisados na Escola B, dois (33,33%) possuem 3 anos de serviço, dois (33,33%) possuem 11 e 12 anos de serviço e dois (33,33%) possuem 23 e 25 anos de serviço. Dos sete professores pesquisados na Escola C, três (42,85%) possuem de 1 a 3 anos de serviço, um (14,28%) possui 10 anos de serviço, um (14,28%) possui 17 anos de serviço e dois (28,57%) possuem 30 e 35 anos de serviço. Dos vinte e dois professores pesquisados, sete (31,81%) possuem de 1 a 5 anos de serviço, cinco (22,72%) possuem de 9 a 12 anos de serviço, seis (27,27%) possuem de 17 a 25 anos de serviço e quatro (18,18%) possuem de 27 a 35 anos de serviço.

Com relação ao **ano/série** que leciona do EF, dos nove professores pesquisados na Escola A, cinco (55,55%) atuam nos anos/séries iniciais do EF e quatro (44,44%) atuam nos anos/séries finais do EF. Dos seis professores pesquisados na Escola B, todos (100%) atuam nos anos/séries finais do EF. Dos sete professores pesquisados na Escola C, dois (28,57%)

atuam nos anos/séries iniciais do EF e cinco (71,42%) atuam nos anos/séries finais do EF. Dos vinte e dois professores pesquisados, sete (31,81%) atuam nos anos/séries iniciais do EF e quinze (68,18%) atuam nos anos/séries finais do EF.

Podemos concluir que, dos professores pesquisados na Escola A, a maioria está com idade entre 45 e 50 anos, possuindo de 20 a 25 anos de tempo de serviço e lecionando para os anos/séries iniciais do EF. Dos professores pesquisados na Escola B, a maioria está com idade entre 43 e 50 anos. Com relação ao tempo de serviço, não existe uma maioria, pois dois professores possuem 3 anos de serviço, dois possuem 11 e 12 anos de serviço e outros dois possuem 23 e 25 anos de serviço. No que se refere aos anos/séries que atuam, todos lecionam para os anos/séries finais do EF. Dos professores pesquisados na Escola C, a maioria está com idade entre 43 e 49 anos, possuindo de 1 a 3 anos de tempo de serviço e lecionando para os anos/séries finais do EF. No total, de todos os professores pesquisados, a maioria são mulheres, com idade entre 43 e 50 anos, possuindo de 1 a 5 anos de tempo de serviço e lecionando para os anos/séries finais do Ensino Fundamental.

3.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.5.1 Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983)

O Questionário de Autoimagem e Autoestima foi elaborado por Luiz Steglich para ser utilizado numa pesquisa sobre autoimagem/autoestima de pessoas da terceira idade em face à aposentadoria.

Stobäus (1983) adaptou este questionário para um estudo com jogadores profissionais e jogadores amadores de futebol, tendo como objetivo estudar o desempenho e a autoimagem/autoestima destes jogadores.

O Questionário adaptado por Stobäus (1983) é composto de 50 questões do tipo fechadas e avalia a autoimagem/autoestima do sujeito, levando em conta seus aspectos orgânicos, sociais, intelectuais e emocionais. Desse modo, o Questionário está dividido da seguinte forma:

Aspectos Orgânicos

✓ Genéticos:

12 – Tenho boa memória?

19 – Gostaria de ser mais inteligente?

21 – Gostaria de ter memória melhor?

✓ Fisiológicos:

1 – Gostaria de realizar mais exercícios físicos?

2 – Tenho problemas de saúde?

5 – Gostaria de ter saúde diferente?

23 – Canso-me facilmente?

Aspectos Sociais

✓ Status sócio-econômico:

3 – Considero satisfatória minha situação financeira?

7 – Preocupo-me com minha situação financeira?

33 – Sou dependente dos outros nas minhas necessidades econômicas?

✓ Condições de família:

28 – Tenho boas relações com as pessoas mais íntimas?

30 – Relaciono-me bem com meus parentes?

✓ Realizações profissionais:

4 – Gostaria de ter maior êxito profissional?

8 – Considero-me profissionalmente realizado?

9 – Sinto-me, profissionalmente, inferior aos meus colegas?

16 – Tenho planos para o futuro?

Aspectos Intelectuais

✓ Escolaridade:

6 – Gostaria de estudar mais?

10 – Gosto de aprender?

13 – Tenho facilidade de criar ideias?

✓ Educação:

12 – Tenho boa memória?

15 – Tenho curiosidades em conhecer coisas novas?

19 – Gostaria de ser mais inteligente?

38 – Aceito opiniões diferentes da minha?

✓ Sucesso profissional:

11 – Sei encontrar soluções para os problemas que aparecem?

24 – Consegui, até agora, realizar o que pretendia na vida?

31 – Parece-me que os outros têm vida melhor que a minha?

Aspectos Emocionais

✓ Felicidade pessoal:

14 – Considero-me uma pessoa feliz?

18 – Considero-me uma pessoa realizada na vida?

25 – Preocupo-me muito comigo mesmo?

27 – Aceito a minha vida como ela é?

39 – Sou uma pessoa triste?

49 – Considero-me uma pessoa satisfeita?

✓ Bem-estar social:

26 – Interesso-me pelos outros?

29 – Penso que os outros não têm consideração comigo?

32 – Sinto-me abandonado pelos meus amigos?

36 – Tenho senso de humor?

45 – Sou uma pessoa submissa?

46 – As convenções sociais me afetam?

47 – Sinto que os outros me evitam?

✓ Integridade moral:

17 – Sinto conflitos interiores?

20 – Fico tenso e preocupado quando encontro problemas?

22 – O meu passado deveria ter sido diferente?

34 – Sinto segurança em minhas atitudes?

35 – Considero-me uma pessoa tolerante?

37 – Tenho dúvidas sobre que atitudes tomar?

40 – Acuso os outros de erros que eu cometo?

41 – Sinto-me magoado quando os outros me criticam?

- 42 – Sou uma pessoa medrosa?
- 43 – As opiniões dos outros têm influência sobre mim?
- 44 – Tenho certeza sobre o que está certo ou errado?
- 48 – Tenho medo da morte?
- 50 – Se pudesse começar tudo de novo, gostaria de ter uma vida diferente?

Cabe ressaltar, que a pergunta número um do Questionário de Stobäus (1983), “Gostaria de saber jogar futebol melhor?”, foi alterada para “Gostaria de realizar mais exercícios físicos?”, já que nossa pesquisa foi realizada com docentes.

A pontuação do Questionário de Autoimagem e Autoestima (AI/AE) pode variar entre 50 (mínimo) e 250 (máximo), sendo a média igual a 150. Desta forma, pontuações mais baixas indicam possíveis níveis negativos de autoimagem e autoestima, enquanto que pontuações mais elevadas indicam possíveis níveis positivos de autoimagem e autoestima. Neste sentido, níveis mais elevados de AI/AE correspondem a elementos mais realistas possíveis, frente aos aspectos considerados, sem distorções.

Na Tabela 1, apresentamos as pontuações obtidas pelos professores pesquisados na Escola A, bem como a média destes professores.

Tabela 1: Pontuações e média dos professores pesquisados na Escola A

Professores	AI/AE
1A	192
2A	142
3A	210
4A	178
5A	227
6A	155
7A	211
8A	156
9A	213
Média	187,11

Fonte: Zacharias (2011)

Com base nos dados da Tabela 1, verificamos que a média dos professores pesquisados na Escola A foi de 187,11, indicando que estes professores apresentam níveis mais positivos de AI/AE, pois oito (88,88%) docentes pontuaram acima da média (150), sendo que quatro (44,44%) pontuaram acima de 200.

Na Tabela 2, apresentamos as pontuações obtidas pelos professores pesquisados na Escola B, bem como a média destes professores.

Tabela 2: Pontuações e média dos professores pesquisados na Escola B

Professores	AI/AE
1B	154
2B	214
3B	163
4B	166
5B	141
6B	130
Média	161,33

Fonte: Zacharias (2011)

Conforme consta na Tabela 2, verificamos que a média dos professores pesquisados na Escola B foi de 161,33, indicando que estes professores apresentam uma equivalência entre níveis positivos e negativos de AI/AE, pois quatro (66,66%) docentes pontuaram acima da média (150), sendo que apenas um (16,66%) pontuou acima de 200 e dois (33,33%) pontuaram abaixo da média.

Na Tabela 3, apresentamos as pontuações obtidas pelos professores pesquisados na Escola C, bem como a média destes professores.

Tabela 3: Pontuações e média dos professores pesquisados na Escola C

Professores	AI/AE
1C	184
2C	208
3C	178
4C	179
5C	158
6C	162
7C	193
Média	180,28

Fonte: Zacharias (2011)

De acordo com a Tabela 3, verificamos que a média dos professores pesquisados na Escola C foi de 180,28, indicando que estes professores apresentam níveis mais positivos de AI/AE, pois todos (100%) os docentes pontuaram acima da média (150), sendo que um (14,28%) pontuou acima de 200.

Na Tabela 4, apresentamos as pontuações obtidas por todos os professores pesquisados, bem como a média destes professores.

Tabela 4: Pontuações e média de todos os professores pesquisados

Professores	AI/AE
1A	192
2A	142
3A	210
4A	178

5A	227
6A	155
7A	211
8A	156
9A	213
1B	154
2B	214
3B	163
4B	166
5B	141
6B	130
1C	184
2C	208
3C	178
4C	179
5C	158
6C	162
7C	193
Média	177,90

Fonte: Zacharias (2011)

Com base na Tabela 4, verificamos que a média de todos os professores pesquisados foi de 177,90, indicando que os professores apresentam níveis mais positivos do que negativos de AI/AE, pois dezenove (86,36%) docentes pontuaram acima da média (150), sendo que seis (27,27%) pontuaram acima de 200 e apenas três (13,63%) pontuaram abaixo da média.

Um estudo realizado por Sampaio (2008), em março de 2006, também buscou verificar níveis de AI/AE de professores de escolas municipais da cidade de Ibema (PR), valendo-se do mesmo questionário utilizado por nós. A média desse estudo foi de 171,33, portanto, inferior a nossa (177,90). Entretanto, após Sampaio (2008) realizar durante o ano de 2006 a aplicação do Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente com estes professores, a média dos mesmos aumentou para 192,17, evidenciando a importância de serem realizadas intervenções para promover o bem-estar dos educadores.

Também uma pesquisa realizada por Dohms (2011), com o mesmo questionário, procurou identificar níveis de AI/AE de docentes de uma escola privada tradicional de Porto Alegre (RS). A média dessa pesquisa foi de 194,04, portanto, superior a nossa (177,90), comprovando que o nível de AI/AE é subjetivo, dependendo do perfil do grupo pesquisado.

Passaremos, agora, à análise da frequência das respostas obtidas pelos professores em cada questão do Questionário, destacando os resultados mais relevantes no que se refere aos aspectos orgânicos (genéticos e fisiológicos), sociais (status socioeconômico, condições de família e realizações profissionais), intelectuais (escolaridade, educação e sucesso profissional) e emocionais (felicidade pessoal, bem-estar social e integridade moral).

Na Tabela 5, apresentamos a frequência das repostas obtidas em cada questão pelos professores pesquisados na Escola A.

Tabela 5 – Frequência das repostas dos professores pesquisados na Escola A

Questão	Sim	Quase Sempre	Algumas Vezes	Quase Nunca	Não
1	5		3		1
2	2		1	1	5
3		1	2		6
4	5	2		1	1
5	2		2		5
6	6		3		
7	6	1	2		
8	4	1	2		2
9					9
10	8		1		
11	6	2	1		
12	5	3	1		
13	6	1	2		
14	5	2	1		1
15	7		1	1	
16	8				1
17	3		3	1	2
18	5	2			2
19	3		1	1	4
20	3		3	1	2
21	3		3		3
22	1		1		7
23	2		2	2	3
24	5		2		2
25	5		2	1	1
26	5	4			
27	5	1	2		1
28	7	2			
29	1		3	1	4
30	6	3			
31		1		1	7
32	1		1		7
33	3		2		4
34	6	2			1
35	4	2	1	1	1
36	6	1	2		
37	1	2	2	1	3
38	4	3	2		
39	1		1	2	5
40					9
41		2	4	1	2
42		1	3		5
43	2		5		2
44	3	4	2		
45		1	1	1	6
46	1		3	1	4
47	1		3		5
48	2		1	2	4
49	5	2	1		1
50	2		1		6

Fonte: Zacharias (2011)

Com base nos dados da Tabela 5, podemos chegar às seguintes constatações a respeito dos nove professores pesquisados na Escola A:

Nos **aspectos orgânicos (genéticos e fisiológicos)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, ter ou quase sempre ter boa memória (88,88%); não querer ou quase nunca querer ser mais inteligente (55,55%); não ter ou quase nunca ter problemas de saúde (66,66%); não querer ter saúde diferente (55,55%); e não se cansar ou quase nunca se cansar facilmente (55,55%). Como níveis negativos de AI/AE, indicam querer realizar mais exercícios físicos (55,55%).

Nos **aspectos sociais (status socioeconômico, condições de família e realizações profissionais)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, considerar-se ou quase sempre considerar-se profissionalmente realizado (55,55%); ter planos para o futuro (88,88%); ter ou quase sempre ter boas relações com pessoas mais íntimas (100%) e com seus parentes (100%); e não se sentir, profissionalmente, inferior aos seus colegas (100%). Como níveis negativos de AI/AE, indicam não considerar satisfatória sua situação financeira (66,66%) e preocupar-se ou quase sempre preocupar-se com a mesma (77,77%); e querer ter ou quase sempre querer ter maior êxito profissional (77,77%).

Nos **aspectos intelectuais (escolaridade, educação e sucesso profissional)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, gostar de aprender (88,88%); ter ou quase sempre ter facilidade de criar ideias (77,77%) e boa memória (88,88%); ter curiosidade de conhecer coisas novas (77,77%); não querer ou quase nunca querer ser mais inteligente (55,55%); aceitar ou quase sempre aceitar opiniões diferentes da sua (77,77%); saber encontrar ou quase sempre encontrar soluções para os problemas que aparecem (88,88%); ter conseguido realizar o que pretendia na vida (55,55%); e não considerar ou quase nunca considerar que os outros têm vida melhor que a sua (88,88%). Como níveis negativos de AI/AE, indicam querer estudar mais (66,66%).

Nos **aspectos emocionais (felicidade pessoal, bem-estar social e integridade moral)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, considerar-se ou quase sempre considerar-se uma pessoa feliz (77,77%), uma pessoa realizada na vida (77,77%), uma pessoa satisfeita (77,77%) e uma pessoa tolerante (66,66%); aceitar ou quase sempre aceitar sua vida como ela é (66,66%); não ser ou quase nunca ser uma pessoa triste (77,77%); não pensar ou quase nunca pensar que os outros não têm consideração consigo (55,55%); não se sentir abandonado pelos seus amigos (77,77%); ter ou quase sempre ter senso de humor (77,77%) e certeza sobre o que está certo ou errado (77,77%); não ser ou quase nunca ser uma pessoa submissa (77,77%); não achar ou quase nunca achar que as convenções sociais lhe

afetam (55,55%); não sentir que os outros lhe evitam (55,55%); não achar que seu passado deveria ser diferente (77,77%); sentir ou quase sempre sentir segurança em suas atitudes (88,88%); não ser uma pessoa medrosa (55,55%); não ter ou quase nunca ter medo da morte (66,66%); não querer ter uma vida diferente (66,66%); interessar-se ou quase sempre interessar-se pelos outros (100%); e não acusar os outros de erros que comete (100%). Como níveis negativos de AI/AE, indicam preocupar-se muito consigo mesmo (55,55%).

Desse modo, podemos constatar que os professores pesquisados na Escola A apresentam mais níveis positivos do que negativos com relação a sua AI/AE.

Na Tabela 6, apresentamos a frequência das repostas obtidas em cada questão pelos professores pesquisados na Escola B.

Tabela 6 – Frequência das repostas dos professores pesquisados na Escola B

Questão	Sim	Quase Sempre	Algumas Vezes	Quase Nunca	Não
1	4	1	1		
2	2		1	2	1
3	1				5
4	5			1	
5	3		1		2
6	3	1	1		1
7	5				1
8			2	3	1
9				1	5
10	5	1			
11	1	2	3		
12		4	2		
13	2	2	1	1	
14	2	1	3		
15	3	3			
16	4	2			
17	4	1			1
18	1		3	2	
19	3	1	1	1	
20	2	2	1	1	
21	2	1	2	1	
22	2	1	2		1
23	2		3	1	
24		1	3	1	1
25	3	1	2		
26	4	1	1		
27	1	1	3		1
28	5		1		
29	1		1	2	2
30	2	2	2		
31		3	1		2
32			1	1	4
33	3	1	2		
34	2	2	2		
35		2	3	1	
36	3	2	1		
37	1	1	3		1

38	2	3	1		
39			3		3
40				2	4
41	2		3		1
42	1	1	1	2	1
43	1		5		
44	1	1	3	1	
45				2	4
46		1	2	1	2
47				1	5
48	2		1		3
49	2		2	2	
50	1	4	1		

Fonte: Zacharias (2011)

De acordo com a Tabela 6, podemos chegar às seguintes constatações a respeito dos seis professores pesquisados na Escola B:

Nos **aspectos orgânicos (genéticos e fisiológicos)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, quase sempre ter boa memória (66,66%). Como níveis negativos de AI/AE, indicam querer ou quase sempre querer ser mais inteligente (66,66%) e realizar mais exercícios físicos (83,33%).

Nos **aspectos sociais (status socioeconômico, condições de família e realizações profissionais)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, ter boas relações com pessoas mais íntimas (83,33%); relacionar-se ou quase sempre relacionar-se bem com seus parentes (66,66%); não se sentir ou quase nunca se sentir, profissionalmente, inferior aos seus colegas (100%); e ter ou quase sempre ter planos para o futuro (100%). Como níveis negativos de AI/AE, indicam não considerar satisfatória sua situação financeira (83,33%) e preocupar-se com a mesma (83,33%); ser ou quase sempre ser dependente dos outros nas suas necessidades econômicas (66,66%); querer ter maior êxito profissional (83,33%); e não se considerar ou quase nunca se considerar profissionalmente realizado (66,66%).

Nos **aspectos intelectuais (escolaridade, educação e sucesso profissional)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, ter ou quase sempre ter facilidade de criar ideias (66,66%); quase sempre ter boa memória (66,66%); aceitar ou quase sempre aceitar opiniões diferentes da sua (83,33%); gostar ou quase sempre gostar de aprender (100%); e ter ou quase sempre ter curiosidade de conhecer coisas novas (100%). Como níveis negativos de AI/AE, indicam querer ou quase sempre querer estudar mais (66,66%) e ser mais inteligente (66,66%).

Nos **aspectos emocionais (felicidade pessoal, bem-estar social e integridade moral)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, interessar-se ou quase sempre interessar-se pelos outros (83,33%); não pensar ou quase nunca pensar que os outros

não têm consideração consigo (66,66%); não se sentir ou quase nunca se sentir abandonado pelos seus amigos (83,33%); ter ou quase sempre ter senso de humor (83,33%); sentir ou quase sempre sentir segurança em suas atitudes (66,66%); não ser ou quase nunca ser uma pessoa submissa (100%); não sentir ou quase nunca sentir que os outros lhe evitam (100%); e não acusar ou quase nunca acusar os outros de erros que comete (100%). Como níveis negativos de AI/AE, indicam preocupar-se ou quase sempre preocupar-se muito consigo mesmo (66,66%); sentir ou quase sempre sentir conflitos interiores (83,33%); ficar ou quase sempre ficar tenso e preocupado quando encontra problemas (66,66%); e querer ou quase sempre querer ter uma vida diferente (83,33%).

Podemos verificar que os professores pesquisados na Escola B apresentam uma equivalência entre níveis positivos e negativos com relação a sua AI/AE.

Na Tabela 7, apresentamos a frequência das repostas obtidas em cada questão pelos professores pesquisados na Escola C.

Tabela 7 – Frequência das respostas dos professores pesquisados na Escola C

Questão	Sim	Quase Sempre	Algumas Vezes	Quase Nunca	Não
1	5		1		1
2			1	2	4
3		1	1		5
4	7				
5	2		1		4
6	5		2		
7	7				
8		1	3	1	2
9					7
10	7				
11	3	3	1		
12	3	4			
13	4	2	1		
14	3	2	2		
15	6	1			
16	7				
17	3		2	2	
18		3	2		2
19	2		1		4
20	1	2	2	2	
21	3		1		3
22	3			2	2
23	1	1	4		1
24		1	4		2
25	2		3	2	
26	4	2	1		
27	1	2	3		1
28	5	2			
29			1		6
30	4	3			
31	1		3		3
32					7

33	1	1	2		3
34	2	3	2		
35	3	3	1		
36	4	1	2		
37			4	2	1
38	5	1	1		
39			4	1	2
40					7
41		2	2		3
42			2	1	4
43		1	4		2
44		3	3		1
45	1			1	5
46			3	1	3
47				2	5
48	2		1		4
49	1	1	4	1	
50	4		1		2

Fonte: Zacharias (2011)

Pelos dados da Tabela 7, podemos chegar às seguintes constatações a respeito dos sete professores pesquisados na Escola C:

Nos **aspectos orgânicos (genéticos e fisiológicos)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, não querer ser mais inteligente (57,14%); não ter ou quase nunca ter problemas de saúde (85,71%); não querer ter saúde diferente (57,14%); e ter ou quase sempre ter boa memória (100%). Como níveis negativos de AI/AE, indicam querer realizar mais exercícios físicos (71,42%).

Nos **aspectos sociais (status socioeconômico, condições de família e realizações profissionais)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, ter ou quase sempre ter boas relações com pessoas mais íntimas (100%) e com seus parentes (100%); não se sentir, profissionalmente, inferior aos seus colegas (100%); e ter planos para o futuro (100%). Como níveis negativos de AI/AE, indicam não considerar satisfatória sua situação financeira (71,42%); preocupar-se com sua situação financeira (100%); e querer ter maior êxito profissional (100%).

Nos **aspectos intelectuais (escolaridade, educação e sucesso profissional)**, estes professores indicam, como níveis positivos de AI/AE, ter ou quase sempre ter facilidade de criar ideias (85,71%); não querer ser mais inteligente (57,14%); aceitar ou quase sempre aceitar opiniões diferentes da sua (85,71%); saber encontrar ou quase sempre encontrar soluções para os problemas que aparecem (85,71%); gostar de aprender (100%); e ter ou quase sempre ter boa memória (100%) e curiosidade de conhecer coisas novas (100%). Como níveis negativos de AI/AE, indicam querer estudar mais (71,42%).

Nos **aspectos emocionais (felicidade pessoal, bem-estar social e integridade moral)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, considerar-se ou quase sempre considerar-se uma pessoa feliz (71,42%) e uma pessoa tolerante (85,71%); interessar-se ou quase sempre interessar-se pelos outros (85,71%); não pensar que os outros não têm consideração consigo (85,71%); ter ou quase sempre ter senso de humor (71,42%); não ser ou quase nunca ser uma pessoa submissa (85,71%) e uma pessoa medrosa (71,42%); não achar ou quase nunca achar que as convenções sociais lhe afetam (55,55%) e que seu passado deveria ser diferente (57,14%); sentir ou quase sempre sentir segurança em suas atitudes (71,42%); não ter medo da morte (57,14%); não se sentir abandonado pelos seus amigos (100%); não sentir ou quase nunca sentir que os outros lhe evitam (100%); e não acusar os outros de erros que comete (100%). Como níveis negativos de AI/AE, indicam querer ter uma vida diferente (57,14%).

Podemos concluir que os professores pesquisados na Escola C apresentam mais níveis positivos do que negativos com relação a sua AI/AE.

Na Tabela 8, apresentamos a frequência das repostas obtidas em cada questão por todos os professores pesquisados.

Tabela 8 – Frequência das respostas de todos os professores pesquisados

Questão	Sim	Quase Sempre	Algumas Vezes	Quase Nunca	Não
1	14	1	5		2
2	4	1	3	5	10
3	1	2	3		16
4	17	2		2	1
5	7		4		11
6	14	1	6		1
7	18	1	2		1
8	4	2	7	4	5
9				1	21
10	20	1	1		
11	10	7	5		
12	8	11	3		
13	12	5	4	1	
14	10	5	6		1
15	16	4	1	1	
16	19	2			1
17	10	1	5	3	3
18	6	5	5	2	4
19	8	1	3	2	8
20	6	4	6	4	2
21	8	1	6	1	6
22	6	1	3	2	10
23	5	1	9	3	4
24	5	2	9	1	5
25	10	1	7	3	1
26	13	7	2		

27	7	4	8		3
28	17	4	1		
29	2		5	3	12
30	12	8	2		
31	1	4	4	1	12
32	1		2	1	18
33	7	2	6		7
34	10	7	4		1
35	7	7	5	2	1
36	13	4	5		
37	2	3	9	3	5
38	11	7	4		
39	1		8	3	10
40				2	20
41	2	4	9	1	6
42	1	2	6	3	10
43	3	1	14		4
44	4	8	8	1	1
45	1	1	1	4	15
46	1	1	8	3	9
47	1		3	3	15
48	6		3	2	11
49	8	3	7	3	1
50	7	4	3		8

Fonte: Zacharias (2011)

Conforme consta na Tabela 8, podemos chegar às seguintes constatações a respeito dos vinte e dois professores pesquisados:

Nos **aspectos orgânicos (genéticos e fisiológicos)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, ter ou quase sempre ter boa memória (86,36%); e não ter ou quase nunca ter problemas de saúde (68,18%). Como níveis negativos de AI/AE, indicam querer ou quase sempre querer realizar mais exercícios físicos (68,18%).

Nos **aspectos sociais (status socioeconômico, condições de família e realizações profissionais)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, ter ou quase sempre ter boas relações com as pessoas mais íntimas (95,45%), com seus parentes (90,90%) e planos para o futuro (95,45%); e não se sentir ou quase nunca se sentir, profissionalmente, inferior aos seus colegas (100%). Como níveis negativos de AI/AE, a maioria indica não considerar satisfatória sua situação financeira (72,72%) e preocupar-se ou quase sempre preocupar-se com a mesma (86,36%); e querer ou quase sempre querer ter maior êxito profissional (86,36%).

Nos **aspectos intelectuais (escolaridade, educação e sucesso profissional)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, gostar ou quase sempre gostar de aprender (95,45%); ter ou quase sempre ter facilidade de criar ideias (77,27%), boa memória (86,36%) e curiosidade em conhecer coisas novas (90,90%); aceitar ou quase sempre aceitar opiniões

diferentes da sua (81,81%); saber encontrar ou quase sempre encontrar soluções para os problemas que aparecem (77,27%); e não considerar ou quase nunca considerar que os outros têm vida melhor que a sua (59,09%). Como níveis negativos de AI/AE, indicam querer ou quase sempre querer estudar mais (68,18%).

Nos **aspectos emocionais (felicidade pessoal, bem-estar social e integridade moral)**, estes docentes indicam, como níveis positivos de AI/AE, considerar-se ou quase sempre considerar-se uma pessoa feliz (68,18%) e uma pessoa tolerante (63,63%); não ser ou quase nunca ser uma pessoa triste (59,09%), uma pessoa submissa (86,36%) e uma pessoa medrosa (59,09%); interessar-se ou quase sempre interessar-se pelos outros (90,90%); não pensar ou quase nunca pensar que os outros não têm consideração consigo (68,18%); não se sentir ou quase nunca se sentir abandonado pelos seus amigos (86,36%); ter ou quase sempre ter senso de humor (77,27%) e certeza sobre o que está certo ou errado (54,54%); não achar ou quase nunca achar que as convenções sociais lhe afetam (54,54%) e que seu passado deveria ter sido diferente (54,54%); não sentir ou quase nunca sentir que os outros lhe evitam (81,81%); sentir ou quase sempre sentir segurança em suas atitudes (77,27%); não ter ou quase nunca ter medo da morte (59,09%); e não acusar ou quase nunca acusar os outros de erros que comete (100%).

Podemos verificar que os professores pesquisados apresentam mais níveis positivos do que negativos com relação a sua AI/AE.

Concluimos que os professores pesquisados na Escola A e os professores pesquisados na Escola C indicam níveis mais positivos de AI/AE, enquanto que os professores pesquisados na Escola B indicam uma equivalência entre níveis mais altos (positivos) e mais baixos (negativos) de AI/AE. No total, os professores pesquisados indicam níveis mais positivos do que negativos de AI/AE.

Conforme foi apontado por Mosquera (1984; 1987 apud SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008, p. 48), a autoimagem é entendida como a “[...] visão que o indivíduo possui a respeito de si, a maneira como a pessoa se percebe”.

Já a autoestima, de acordo com Polaino Lorente (2004, p. 20 apud SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008, p. 49), refere-se à “[...] avaliação que o indivíduo realiza e cotidianamente mantém a respeito de si, que se expressa em uma atitude de aprovação ou desaprovação [...]”.

Neste sentido, compreendemos que os professores pesquisados na Escola A e na Escola C se percebem e se avaliam de forma positiva, já que apresentam níveis mais positivos de autoimagem e autoestima, enquanto que os professores pesquisados na Escola B realizam

uma descrição e uma avaliação tanto positiva como negativa, pois apresentam uma equivalência entre níveis positivos e negativos de autoimagem e autoestima. No total, de todos os professores pesquisados, percebemos que os mesmos possuem uma visão e uma valoração mais positiva de si, já que apresentam mais níveis positivos do que negativos de autoimagem e autoestima.

Lembramos que Goñi (1996 apud AXPE; GOÑI; ZULAIKA, 2009) coloca que as experiências de êxito e fracasso vivenciadas pelo sujeito e as interações com o meio em que o mesmo se desenvolve influenciam a formação do seu autoconceito, mas não o determinam, pois o mais decisivo é a interpretação pessoal destas experiências e informações.

Assim, verificamos que dentro de um mesmo grupo de professores alguns interpretam suas experiências e suas interações com o meio de forma positiva e outros de forma negativa. Por exemplo, o professor 2A obteve uma pontuação de AI/AE igual a 142, indicando níveis mais negativos, enquanto que o professor 5A obteve uma pontuação de AI/AE igual a 227, indicando níveis mais positivos. Desse modo, a percepção (autoimagem) e a avaliação (autoestima) que o sujeito faz de si influenciam em suas atitudes e seus comportamentos, tanto no âmbito pessoal como no social. No caso dos docentes, suas ações repercutem no processo de formação dos seus alunos, podendo qualificar ou desqualificar a prática pedagógica.

Portanto, em consonância com Mosquera, Stobäus, Jesus e Hermínio (2006), reforçamos a ideia de que se faz necessário desenvolver aspectos positivos e realistas de autoimagem e autoestima nos ambientes escolares, já que estes contextos influenciam no desenvolvimento dos sujeitos. Ademais, uma autoimagem e uma autoestima positivas contribuem para a construção de relações interpessoais saudáveis entre docente e discentes, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem de ambos os envolvidos.

3.5.2 Questionário de Autorrealização Baseado na Teoria de Abraham Maslow

O Questionário de Autorrealização Baseado na Teoria de Abraham Maslow foi traduzido por Juan José Mouriño Mosquera e Claus Dieter Stobäus, juntamente com a colaboração da professora Maria Folberg, em 1983.

O Questionário é composto de 28 questões do tipo fechadas e avalia o sujeito conforme as suas necessidades, estando dividido em seis áreas:

Área 1 – Necessidades físicas: necessidades não satisfeitas com respeito ao preenchimento de apetites biológicos;

Área 2 – Necessidades de segurança: necessidades não satisfeitas com respeito à segurança e proteção;

Área 3 – Necessidades de relacionamento: necessidades não satisfeitas com a obtenção de amor, afeto e um sentimento de pertinência com outros;

Área 4 – Necessidades de respeito: necessidades não satisfeitas relativas à obtenção de autorrespeito e apreciação dos outros;

Área 5 – Necessidades de independência: necessidades não satisfeitas com a obtenção de autonomia;

Área 6 – Necessidades de autorrealização: necessidades não satisfeitas relativas à obtenção de autorrealização.

Cabe ressaltar, que as necessidades de estima de Maslow (1991) foram divididas, no Questionário, em necessidades de respeito e necessidades de independência.

A pontuação do Questionário pode variar entre níveis de não satisfação até níveis de satisfação, ou seja, as pontuações mais elevadas identificam as necessidades menos satisfeitas do sujeito e as pontuações mais baixas identificam as necessidades mais satisfeitas do sujeito.

Na Tabela 9, apresentamos as pontuações obtidas pelos professores pesquisados na Escola A, bem como a média destes professores.

Tabela 9: Pontuações e média dos professores pesquisados na Escola A

Professores	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5	Área 6
1A	18	12	6	12	18	18
2A	15	17	9	7	16	20
3A	28	13	3	5	13	22
4A	28	16	3	5	15	17
5A	23	13	11	11	12	14
6A	14	14	14	14	14	14
7A	24	18	4	4	14	20
8A	19	19	11	2	20	13
9A	17	9	12	11	16	19
Média	20,66	14,55	8,11	7,88	15,33	17,44

Fonte: Zacharias (2011)

Com base nos dados da Tabela 9, verificamos que as médias mais elevadas foram as da área 1 (20,66) e da área 6 (17,44), indicando que, dos professores pesquisados na Escola A, sete (77,77%) estão **menos satisfeitos** nas necessidades físicas e nas necessidades de autorrealização. Já as médias mais baixas foram as da área 4 (7,88) e da área 3 (8,11), indicando que oito (88,88%) professores estão **mais satisfeitos** nas necessidades de respeito e nas necessidades de relacionamento.

Na Tabela 10, apresentamos as pontuações obtidas pelos professores pesquisados na Escola B, bem como a média destes professores.

Tabela 10: Pontuações e média dos professores pesquisados na Escola B

Professores	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5	Área 6
1B	21	22	10	8	11	12
2B	19	15	5	8	17	20
3B	22	23	7	7	11	14
4B	32	13	3	6	8	22
5B	15	15	8	9	22	15
6B	29	15	8	4	14	14
Média	23	17,16	6,83	7	13,83	16,16

Fonte: Zacharias (2011)

Conforme consta na Tabela 10, verificamos que as médias mais elevadas foram as da área 1 (23) e da área 2 (17,16), indicando que, dos professores pesquisados na Escola B, três (50%) estão **menos satisfeitos** nas necessidades físicas e nas necessidades de segurança. Já as médias mais baixas foram as da área 3 (6,83) e da área 4 (7), indicando que todos (100%) os professores estão **mais satisfeitos** nas necessidades de relacionamento e nas necessidades de respeito.

Na Tabela 11, apresentamos as pontuações obtidas pelos professores pesquisados na Escola C, bem como a média destes professores.

Tabela 11: Pontuações e média dos professores pesquisados na Escola C

Professores	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5	Área 6
1C	23	15	11	8	7	20
2C	19	18	7	9	18	13
3C	19	11	9	14	12	19
4C	13	15	12	14	15	15
5C	20	17	14	8	13	12
6C	19	17	13	8	12	15
7C	27	20	5	7	13	12
Média	20	16,14	10,14	9,71	12,85	15,14

Fonte: Zacharias (2011)

De acordo com a Tabela 11, verificamos que as médias mais elevadas foram as da área 1 (20) e da área 2 (16,14), indicando que, dos professores pesquisados na Escola C, quatro (57,14%) estão **menos satisfeitos** nas necessidades físicas e nas necessidades de segurança. Já as médias mais baixas foram as da área 4 (9,71) e da área 3 (10,14), indicando que dois (28,57%) professores estão **mais satisfeitos** nas necessidades de respeito e nas necessidades de relacionamento.

Na Tabela 12, apresentamos as pontuações obtidas por todos os professores pesquisados, bem como a média destes professores.

Tabela 12: Pontuações e média de todos os professores pesquisados

Professores	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5	Área 6
1A	18	12	6	12	18	18
2A	15	17	9	7	16	20
3A	28	13	3	5	13	22
4A	28	16	3	5	15	17
5A	23	13	11	11	12	14
6A	14	14	14	14	14	14
7A	24	18	4	4	14	20
8A	19	19	11	2	20	13
9A	17	9	12	11	16	19
1B	21	22	10	8	11	12
2B	19	15	5	8	17	20
3B	22	23	7	7	11	14
4B	32	13	3	6	8	22
5B	15	15	8	9	22	15
6B	29	15	8	4	14	14
1C	23	15	11	8	7	20
2C	19	18	7	9	18	13
3C	19	11	9	14	12	19
4C	13	15	12	14	15	15
5C	20	17	14	8	13	12
6C	19	17	13	8	12	15
7C	27	20	5	7	13	12
Média	21,09	15,77	8,40	8,22	14,13	16,36

Fonte: Zacharias (2011)

Pelos dados da Tabela 12, verificamos que as médias mais elevadas foram as da área 1 (21,09) e da área 6 (16,36), indicando que, dos vinte e dois professores pesquisados, onze (50%) estão **menos satisfeitos** nas necessidades físicas e nas necessidades de autorrealização. Já as médias mais baixas foram as da área 4 (8,22) e da área 3 (8,40), indicando que dezesseis (72,72%) professores estão **mais satisfeitos** nas necessidades de respeito e nas necessidades de relacionamento.

Podemos concluir que os professores pesquisados na Escola A apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de autorrealização, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de respeito e de relacionamento. Os professores pesquisados na Escola B apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de segurança, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de relacionamento e de respeito. Os professores pesquisados na Escola C apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de segurança, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de respeito e de relacionamento. No total, os professores pesquisados apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de autorrealização, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de respeito e de relacionamento.

Chamamos a atenção para o fato de que as necessidades físicas aparecem como menos satisfeitas para quatorze (63,63%) dos professores pesquisados nas três escolas, o que nos leva a crer que este resultado pode estar relacionado com os baixos salários pagos a estes profissionais, com a sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, com a exaustão profissional.

Um estudo realizado por Dohms (2011), que buscou identificar os níveis de autorrealização de docentes de uma escola privada tradicional de Porto Alegre (RS), valendo-se do mesmo questionário utilizado por nós, também apontou que os professores encontram-se menos satisfeitos nas necessidades físicas, corroborando os resultados encontrados na nossa pesquisa.

Conforme foi explicitado, Maslow (1991) compreende que as necessidades superiores são menos urgentes, pois sua privação não produz uma reação “desesperada” como as das necessidades inferiores. Desse modo, acreditamos que as necessidades físicas dos docentes devem ser supridas para que os mesmos sintam-se motivados em alcançar outras necessidades, já que, para o autor, a busca e a gratificação das necessidades superiores representam uma tendência para a saúde, pois produzem mais felicidade, serenidade e riqueza da vida interior, tendo, portanto, um valor de crescimento.

Por isto, ressaltamos que devam ser realizadas melhorias nas condições de trabalho docente, como o investimento dos recursos na Educação Básica, o aumento dos salários dos educadores e a diminuição do número de alunos por turma.

Como mencionado anteriormente, Jesus (1992 apud JESUS, 1996) revelou em seus estudos que a realização do professor no âmbito pessoal está intimamente ligada à sua realização no âmbito profissional. Sendo assim, entendemos que a autorrealização é de fundamental importância para a vida do sujeito, pois a busca pela sua realização pessoal e profissional contribui para que o mesmo tenha uma vida mais saudável, levando-o a experimentar bem-estar.

3.5.3 Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente (JESUS, 1998)

O Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente foi elaborado por Jesus (1998) num estudo com professores e potenciais professores portugueses, tendo como objetivo estudar a motivação para a profissão docente.

O Instrumento foi construído com base nas teorias da motivação cognitivistas. A opção pelas teorias cognitivistas é explicada por Jesus (1996, p. 89) da seguinte forma:

“segundo a perspectiva cognitivista, o sujeito é considerado como agente ativo e seletivo do próprio comportamento, capaz de o estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações”. Desse modo, esclarece que

[...] para as concepções cognitivistas o sujeito é o próprio agente da sua aprendizagem e comportamento, visando alcançar metas que possibilitem a sua realização no mundo, devendo os agentes educativos reconhecer a sua autonomia e responsabilizá-lo pelo seu comportamento (p. 90).

Complementa, ainda, que existe uma diferenciação entre os chamados “cognitivistas frios”, que não reconhecem a intervenção dos fatores afetivos e emocionais no funcionamento dos processos motivacionais, e os “cognitivistas quentes”, que reconhecem a importância destes fatores no comportamento humano. Assim, o autor salienta que se situa dentro dos “cognitivistas quentes”.

O Instrumento de Jesus (1996; 1998) é composto de 113 questões do tipo fechadas e avalia o professor com relação às seguintes medidas:

- ✓ **Projeto profissional:** indica o desejo de desempenhar a profissão docente ou de exercer outra atividade profissional, ou seja, indica uma menor ou maior orientação para a profissão docente;
- ✓ **Empenhamento profissional:** avalia o grau de empenho, esforço ou dedicação do professor com relação às atividades profissionais que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula;
- ✓ **Valor das metas profissionais:** avalia a importância de alguns objetivos profissionais no domínio de relacionamento com os alunos;
- ✓ **Motivação intrínseca:** avalia a motivação intrínseca do professor para a atividade de ensino;
- ✓ **Expectativa de eficácia:** avalia a capacidade pessoal para realizar um dado comportamento requerido para o alcance de uma meta, ou seja, as expectativas de eficácia do professor em relação às atividades de ensino;
- ✓ **Expectativa de controle:** avalia a contingência entre o comportamento pessoal e os resultados obtidos nas aulas, em termos do processo de ensino e de aprendizagem e da relação professor-aluno;
- ✓ **Atribuições causais para os sucessos e fracassos segundo a dimensão locus:** avalia as possíveis causas como internas ou externas para explicar os

resultados obtidos (sucessos e fracassos) no processo de ensino e de aprendizagem;

- ✓ **Atribuições causais para os sucessos e fracassos segundo a dimensão estabilidade:** avalia as possíveis causas como estáveis ou instáveis para explicar os resultados obtidos (sucessos e fracassos) no processo de ensino e de aprendizagem;
- ✓ **Stress profissional:** indica o grau que o professor percebe cada situação como um potencial fator de *stress* ocupacional e a frequência com que estas situações ocorrem;
- ✓ **Exaustão profissional:** avalia a intensidade e a frequência da exaustão ocupacional do professor;
- ✓ **Crenças irracionais:** avalia as ideias irrealistas ou inadequadas que o professor possui com relação à docência;
- ✓ **Estratégias de coping:** avalia a frequência com que o professor utiliza determinadas estratégias para lidar com o mal-estar profissional;
- ✓ **Sucesso profissional:** avalia o sucesso alcançado quanto à realização das metas profissionais;
- ✓ **Motivação inicial para a profissão docente:** avalia a motivação inicial do professor para vir a exercer a profissão docente, levando em conta os fatores de ingresso no curso superior e os fatores de escolha para esta profissão.

Jesus (1998) considera que os professores que podem se beneficiar com o Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar Docente são aqueles que, ao responderem o Instrumento de Bem/Mal-Estar Docente, apresentam resultados inferiores as suas médias obtidas nas medidas de projeto profissional, empenhamento profissional, valor das metas profissionais, motivação intrínseca, expectativa de eficácia, expectativa de controle, atribuições causais para os sucessos e fracassos segundo a dimensão *locus*, atribuições causais para os sucessos e fracassos segundo a dimensão estabilidade, sucesso profissional e motivação inicial para a profissão docente, e resultados superiores as suas médias obtidas nas medidas de *stress* profissional, exaustão profissional, crenças irracionais e estratégias de *coping*.

Desse modo, entendemos que o docente que apresenta um nível mais elevado de bem-estar, obtém pontuações mais elevadas do que as médias de Jesus (1998) nas medidas de projeto profissional, empenhamento profissional, valor das metas profissionais, motivação

intrínseca, expectativa de eficácia, expectativa de controlo, atribuições causais para os sucessos e fracassos segundo a dimensão *locus*, atribuições causais para os sucessos e fracassos segundo a dimensão estabilidade, sucesso profissional e motivação inicial para a profissão docente, e pontuações mais baixas nas medidas de *stress* profissional, exaustão profissional, crenças irracionais e estratégias de *coping*.

Na Tabela 13, apresentamos a média de Jesus (1998), as pontuações obtidas pelos professores pesquisados na Escola A e a média destes professores.

Tabela 13 – Média de Jesus (1998), pontuações e média dos professores pesquisados na Escola A

Medidas do Instrumento	Jesus (1998)	1A	2A	3A	4A	5A	6A	7A	8A	9A	Média
Projeto Profissional	4,41	6	1	3	6	6	1	5	6	6	4,44
Empenhamento profissional	62,87	73	74	71	66	68	53	67	67	76	68,33
Valor das metas profissionais	30,61	28	29	34	31	35	34	35	33	35	32,66
Motivação intrínseca	22,46	25	28	28	22	25	27	19	21	27	24,66
Expectativa de eficácia	29,51	32	42	35	32	34	33	35	30	34	34,11
Expectativa de controlo	44,84	41	50	37	46	49	38	41	33	37	41,33
Atribuições causais sucessos/<i>locus</i>	22,5	24	16	25	24	26	24	23	22	20	22,66
Atribuições causais fracassos/<i>locus</i>	16,3	9	4	4	11	4	6	4	19	5	7,33
Atribuições causais sucessos/estabilidade	16,3	14	9	17	18	18	18	14	16	15	15,44
Atribuições causais fracassos/estabilidade	11,4	8	3	3	6	3	3	3	15	4	5,33
<i>Stress</i> profissional	317,59	625	525	187	273	391	270	204	576	182	359,22
Exaustão profissional	428,78	126	483	72	360	266	1980	88	1504	110	554,33
Crenças irracionais	39,09	41	44	46	39	39	51	32	32	37	40,11
Estratégias de <i>coping</i>	23,56	31	26	25	25	24	28	28	24	26	26,33
Sucesso profissional	26,94	27	35	35	26	26	34	33	21	35	30,22
Motivação inicial para a profissão docente	26,75	33	35	35	32	31	29	20	19	35	29,88

Fonte: Zacharias (2011)

Com base nos resultados da Tabela 13, foi possível chegar às seguintes constatações a respeito dos professores pesquisados na Escola A:

No **projeto profissional** a média obtida por estes professores foi 0,68% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que seis (66,66%) docentes apresentam um maior desejo em desempenhar a profissão docente.

No **empenhamento profissional** a média obtida por estes professores foi 8,68% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que oito (88,88%) docentes apresentam um maior empenho nas atividades profissionais que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem.

No **valor das metas profissionais** a média obtida por estes professores foi 6,69% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que sete (77,77%) docentes consideram como muito importantes alguns objetivos profissionais no domínio de relacionamento com os alunos.

Na **motivação intrínseca** a média obtida por estes professores foi 9,79% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que seis (66,66%) docentes apresentam uma maior motivação intrínseca para a atividade de ensino.

Na **expectativa de eficácia** a média obtida por estes professores foi 15,58% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que todos (100%) os docentes apresentam uma maior expectativa de eficácia em relação às atividades de ensino.

Na **expectativa de controlo** a média obtida por estes professores foi 7,82% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que seis (66,66%) docentes apresentam uma menor expectativa de controlo em termos do processo de ensino e de aprendizagem e da relação professor-aluno.

Nas **atribuições causais para os sucessos segundo a dimensão locus** a média obtida por estes professores foi 0,71% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que seis (66,66%) docentes avaliam as causas como internas para explicar os sucessos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nas **atribuições causais para os fracassos segundo a dimensão locus** a média obtida por estes professores foi 55,03% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que oito (88,88%) docentes avaliam as causas como externas para explicar os fracassos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nas **atribuições causais para os sucessos segundo a dimensão estabilidade** a média obtida por estes professores foi 5,27% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que cinco (55,55%) docentes avaliam as causas como instáveis para explicar os sucessos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nas **atribuições causais para os fracassos segundo a dimensão estabilidade** a média obtida por estes professores foi 53,24% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que oito (88,88%) docentes avaliam as causas como instáveis para explicar os fracassos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

No **stress profissional** a média obtida por estes professores foi 13,10% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que quatro (44,44%) docentes apresentam um alto nível de *stress* profissional.

Na **exaustão profissional** a média obtida por estes professores foi 29,28% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que três (33,33%) docentes apresentam um alto nível de exaustão profissional.

Nas **crenças irracionais** a média obtida por estes professores foi 2,60% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que quatro (44,44%) docentes constroem mais ideias inadequadas com relação à docência.

Nas **estratégias de coping** a média obtida por estes professores foi 11,75% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que todos (100%) os docentes utilizam com maior frequência determinadas estratégias para lidar com o mal-estar profissional.

No **sucesso profissional** a média obtida por estes professores foi 12,17% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que seis (66,66%) docentes apresentam um maior sucesso alcançado quanto à realização das metas profissionais.

Na **motivação inicial para a profissão docente** a média obtida por estes professores foi 11,70% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que sete (77,77%) docentes apresentam uma maior motivação inicial para vir a exercer a profissão docente.

Concluimos que os professores pesquisados na Escola A apresentam uma equivalência entre níveis de mal-estar e de bem-estar, pois oito medidas do Instrumento pontuaram como indicadores de mal-estar e outras oito medidas pontuaram como indicadores de bem-estar.

Como indicadores de mal-estar estes docentes apresentam menor expectativa de controlo; avaliam as causas como externas para explicar os fracassos no processo de ensino e de aprendizagem; avaliam as causas como instáveis para explicar os sucessos e os fracassos no processo de ensino e de aprendizagem; apresentam um alto nível de *stress* e de exaustão profissional; constroem mais crenças irracionais; e utilizam com maior frequência as estratégias de *coping*.

Como indicadores de bem-estar estes docentes apresentam um maior desejo em desempenhar a profissão docente e um maior empenho nas atividades profissionais; consideram como muito importantes alguns objetivos profissionais; apresentam uma maior

motivação intrínseca e uma maior expectativa de eficácia; avaliam as causas como internas para explicar os sucessos no processo de ensino e de aprendizagem; e apresentam um maior sucesso profissional e uma maior motivação inicial para a profissão docente.

Na Tabela 14, apresentamos a média de Jesus (1998), as pontuações obtidas pelos professores pesquisados na Escola B e a média destes professores.

Tabela 14 – Média de Jesus (1998), pontuações e média dos professores pesquisados na Escola B

Medidas do Instrumento	Jesus (1998)	1B	2B	3B	4B	5B	6B	Média
Projeto profissional	4,41	3	5	3	6	1	1	3,16
Empenhamento profissional	62,87	49	45	55	68	42	66	54,16
Valor das metas profissionais	30,61	33	32	30	35	19	27	29,33
Motivação intrínseca	22,46	15	13	25	16	6	10	14,16
Expectativa de eficácia	29,51	26	28	33	27	26	29	28,16
Expectativa de controlo	44,84	40	35	36	35	31	40	36,16
Atribuições causais sucessos/locus	22,5	20	4	24	20	17	21	17,66
Atribuições causais fracassos/locus	16,3	18	4	16	4	13	12	11,16
Atribuições causais sucessos/estabilidade	16,3	15	3	15	13	9	15	11,66
Atribuições causais fracassos/estabilidade	11,4	11	3	12	3	6	11	7,66
Stress profissional	317,59	357	323	420	440	352	552	407,33
Exaustão profissional	428,78	391	182	238	1610	650	1610	780,16
Crenças irracionais	39,09	45	32	50	44	44	49	44
Estratégias de coping	23,56	24	22	22	23	22	25	23
Sucesso Profissional	26,94	31	27	23	26	24	18	24,83
Motivação inicial para a profissão docente	26,75	20	26	18	30	19	26	23,16

Fonte: Zacharias (2011)

Conforme consta na Tabela 14, foi possível chegar às seguintes constatações a respeito dos professores pesquisados na Escola B:

No **projeto profissional** a média obtida por estes professores foi 28,34% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que quatro (66,66%) docentes apresentam um menor desejo em desempenhar a profissão docente.

No **empenhamento profissional** a média obtida por estes professores foi 13,85% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que quatro (66,66%) docentes apresentam um menor empenho nas atividades profissionais que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem.

No **valor das metas profissionais** a média obtida por estes professores foi 4,18% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que três (50%) docentes consideram como pouco importantes alguns objetivos profissionais no domínio de relacionamento com os alunos.

Na **motivação intrínseca** a média obtida por estes professores foi 36,95% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que cinco (83,33%) docentes apresentam uma menor motivação intrínseca para a atividade de ensino.

Na **expectativa de eficácia** a média obtida por estes professores foi 4,57% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que cinco (83,33%) docentes apresentam uma menor expectativa de eficácia em relação às atividades de ensino.

Na **expectativa de controlo** a média obtida por estes professores foi 19,35% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que todos (100%) os docentes apresentam uma menor expectativa de controlo em termos do processo de ensino e de aprendizagem e da relação professor-aluno.

Nas **atribuições causais para os sucessos segundo a dimensão locus** a média obtida por estes professores foi 21,51% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que cinco (83,33%) docentes avaliam as causas como externas para explicar os sucessos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nas **atribuições causais para os fracassos segundo a dimensão locus** a média obtida por estes professores foi 31,53% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que cinco (83,33%) docentes avaliam as causas como externas para explicar os fracassos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nas **atribuições causais para os sucessos segundo a dimensão estabilidade** a média obtida por estes professores foi 28,46% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que todos (100%) os docentes avaliam as causas como instáveis para explicar os sucessos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nas **atribuições causais para os fracassos segundo a dimensão estabilidade** a média obtida por estes professores foi 32,80% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que cinco (83,33%) docentes avaliam as causas como instáveis para explicar os fracassos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

No **stress profissional** a média obtida por estes professores foi 28,25% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que todos (100%) os docentes apresentam um alto nível de *stress* profissional.

Na **exaustão profissional** a média obtida por estes professores foi 81,94% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que três (50%) docentes apresentam um alto nível de exaustão profissional.

Nas **crenças irracionais** a média obtida por estes professores foi 12,56% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que cinco (83,33%) docentes constroem mais ideias inadequadas com relação à docência.

Nas **estratégias de coping** a média obtida por estes professores foi 2,37% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que quatro (66,66%) docentes utilizam com menor frequência determinadas estratégias para lidar com o mal-estar profissional.

No **sucesso profissional** a média obtida por estes professores foi 7,83% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que quatro (66,66%) docentes apresentam um menor sucesso alcançado quanto à realização das metas profissionais.

Na **motivação inicial para a profissão docente** a média obtida por estes professores foi 13,42% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que cinco (83,33%) docentes apresentam uma menor motivação inicial para vir a exercer a profissão docente.

Constatamos que os professores pesquisados na Escola B apresentam níveis elevados de mal-estar, pois quinze medidas do Instrumento pontuaram como indicadores de mal-estar e apenas uma medida pontuou como indicador de bem-estar.

Como indicadores de mal-estar estes docentes apresentam um menor desejo em desempenhar a profissão docente e um menor empenho nas atividades profissionais; consideram como pouco importantes alguns objetivos profissionais; apresentam uma menor motivação intrínseca, menor expectativa de eficácia e menor expectativa de controlo; avaliam as causas como externas e instáveis para explicar os sucessos e os fracassos no processo de ensino e de aprendizagem; apresentam um alto nível de *stress* e de exaustão profissional; constroem mais crenças irracionais; e apresentam um menor sucesso profissional e uma menor motivação inicial para a profissão docente.

Como indicador de bem-estar estes docentes apenas utilizam com menor frequência as estratégias de *coping*.

Na Tabela 15, apresentamos a média de Jesus (1998), as pontuações obtidas pelos professores pesquisados na Escola C e a média destes professores.

Tabela 15 – Média de Jesus (1998), pontuações e média dos professores pesquisados na Escola C

Medidas do Instrumento	Jesus (1998)	1C	2C	3C	4C	5C	6C	7C	Média
Projeto Profissional	4,41	5	3	0	2	5	2	1	2,57
Empenhamento Profissional	62,87	63	64	64	66	62	68	60	63,85
Valor das metas profissionais	30,61	28	34	24	30	29	33	31	29,85
Motivação Intrínseca	22,46	19	19	20	19	21	28	21	21
Expectativa de Eficácia	29,51	31	28	31	36	27	38	32	31,85
Expectativa de Controlo	44,84	39	38	38	41	32	36	51	39,28
Atribuições causais sucessos/locus	22,5	16	22	26	14	20	24	25	21
Atribuições causais fracassos/locus	16,3	8	7	16	8	7	6	8	8,57
Atribuições causais sucessos/estabilidade	16,3	12	13	17	10	15	18	17	14,57
Atribuições causais fracassos/estabilidade	11,4	6	5	14	6	6	5	6	6,85
Stress Profissional	317,59	323	320	357	323	440	418	420	371,57
Exaustão Profissional	428,78	551	154	1026	154	500	408	546	477
Crenças Irracionais	39,09	40	29	40	58	43	51	41	43,14
Estratégias de Coping	23,56	20	13	27	22	26	31	28	23,85
Sucesso Profissional	26,94	27	27	27	35	22	30	31	28,42
Motivação inicial para a profissão docente	26,75	30	24	15	26	26	35	32	26,85

Fonte: Zacharias (2011)

De acordo com a Tabela 15, foi possível chegar às seguintes constatações a respeito dos professores pesquisados na Escola C:

No **projeto profissional** a média obtida por estes professores foi 41,72% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que cinco (71,42%) docentes apresentam um menor desejo em desempenhar a profissão docente.

No **empenhamento profissional** a média obtida por estes professores foi 1,55% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que cinco (71,42%) docentes apresentam um maior empenho nas atividades profissionais que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem.

No **valor das metas profissionais** a média obtida por estes professores foi 2,48% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que quatro (57,14%) docentes consideram como

pouco importantes alguns objetivos profissionais no domínio de relacionamento com os alunos.

Na **motivação intrínseca** a média obtida por estes professores foi 6,50% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que seis (85,71%) docentes apresentam uma menor motivação intrínseca para a atividade de ensino.

Na **expectativa de eficácia** a média obtida por estes professores foi 7,92% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que cinco (71,42%) docentes apresentam uma maior expectativa de eficácia em relação às atividades de ensino.

Na **expectativa de controlo** a média obtida por estes professores foi 12,39% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que seis (85,71%) docentes apresentam uma menor expectativa de controlo em termos do processo de ensino e de aprendizagem e da relação professor-aluno.

Nas **atribuições causais para os sucessos segundo a dimensão locus** a média obtida por estes professores foi 6,66% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que quatro (57,14%) docentes avaliam as causas como externas para explicar os sucessos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nas **atribuições causais para os fracassos segundo a dimensão locus** a média obtida por estes professores foi 47,42% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que todos (100%) os docentes avaliam as causas como externas para explicar os fracassos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nas **atribuições causais para os sucessos segundo a dimensão estabilidade** a média obtida por estes professores foi 10,61% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que quatro (57,14%) docentes avaliam as causas como instáveis para explicar os sucessos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nas **atribuições causais para os fracassos segundo a dimensão estabilidade** a média obtida por estes professores foi 39,91% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que seis (85,71%) docentes avaliam as causas como instáveis para explicar os fracassos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

No **stress profissional** a média obtida por estes professores foi 16,99% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que todos (100%) os docentes apresentam um alto nível de *stress* profissional.

Na **exaustão profissional** a média obtida por estes professores foi 11,24% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que quatro (57,14%) docentes apresentam um alto nível de exaustão profissional.

Nas **crenças irracionais** a média obtida por estes professores foi 10,36% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que seis (85,71%) docentes constroem mais ideias inadequadas com relação à docência.

Nas **estratégias de coping** a média obtida por estes professores foi 1,23% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que quatro (57,14%) docentes utilizam com maior frequência determinadas estratégias para lidar com o mal-estar profissional.

No **sucesso profissional** a média obtida por estes professores foi 5,49% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que seis (85,71%) docentes apresentam um maior sucesso alcançado quanto à realização das metas profissionais.

Na **motivação inicial para a profissão docente** a média obtida por estes professores foi 0,37% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que três (42,85%) docentes apresentam uma maior motivação inicial para vir a exercer a profissão docente.

Verificamos que os professores pesquisados na Escola C apresentam mais níveis de mal-estar do que de bem-estar, pois doze medidas do Instrumento pontuaram como indicadores de mal-estar e apenas quatro medidas pontuaram como indicadores de bem-estar.

Como indicadores de mal-estar estes docentes apresentam um menor desejo em desempenhar a profissão docente; consideram como pouco importantes alguns objetivos profissionais; apresentam uma menor motivação intrínseca e uma menor expectativa de controlo; avaliam as causas como externas e instáveis para explicar os sucessos e os fracassos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem; apresentam um alto nível de *stress* e de exaustão profissional; constroem mais crenças irracionais; e utilizam com maior frequência as estratégias de *coping*.

Como indicadores de bem-estar estes docentes apresentam um maior empenho nas atividades profissionais, uma maior expectativa de eficácia, um maior sucesso profissional e uma maior motivação inicial para a profissão docente.

Na Tabela 16, apresentamos a média de Jesus (1998) e a média obtida por todos os professores pesquisados. Como as pontuações de todos os professores já foram demonstradas nas tabelas anteriores (Tabelas 13, 14 e 15), optamos por não colocar estas pontuações novamente.

Tabela 16 – Média de Jesus (1998) e média de todos os professores pesquisados

Medidas do Instrumento	Jesus (1998)	Média
Projeto profissional	4,41	3,5
Empenhamento	62,87	63,04

profissional		
Valor das metas	30,61	30,86
profissionais		
Motivação	22,46	20,63
intrínseca		
Expectativa de	29,51	31,77
Eficácia		
Expectativa de	44,84	39,27
Controlo		
Atribuições causais sucessos/locus	22,5	20,77
Atribuições causais fracassos/locus	16,3	8,77
Atribuições causais	16,3	14,13
sucessos/estabilidade		
Atribuições causais	11,4	6,45
fracassos/estabilidade		
Stress	317,59	376,27
profissional		
Exaustão	428,78	591,31
profissional		
Crenças	39,09	42,13
irracionais		
Estratégias de	23,56	24,63
Coping		
Sucesso	26,94	28,18
profissional		
Motivação inicial para	26,75	27,09
a profissão docente		

Fonte: Zacharias (2011)

Com base nos resultados da Tabela 16, foi possível chegar às seguintes constatações a respeito de todos os professores pesquisados:

No **projeto profissional** a média obtida por estes professores foi 20,63% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que doze (54,54%) docentes apresentam um menor desejo em desempenhar a profissão docente.

No **empenhamento profissional** a média obtida por estes professores foi 0,27% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que quinze (68,18%) docentes apresentam um maior empenho nas atividades profissionais que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem.

No **valor das metas profissionais** a média obtida por estes professores foi 0,81% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que treze (59,09%) docentes consideram como muito importantes alguns objetivos profissionais no domínio de relacionamento com os alunos.

Na **motivação intrínseca** a média obtida por estes professores foi 8,14% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que quatorze (63,63%) docentes apresentam uma menor motivação intrínseca para a atividade de ensino.

Na **expectativa de eficácia** a média obtida por estes professores foi 7,65% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que quinze (68,18%) docentes apresentam uma maior expectativa de eficácia em relação às atividades de ensino.

Na **expectativa de controlo** a média obtida por estes professores foi 12,42% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que dezoito (81,81%) docentes apresentam uma menor expectativa de controlo em termos do processo de ensino e de aprendizagem e da relação professor-aluno.

Nas **atribuições causais para os sucessos segundo a dimensão locus** a média obtida por estes professores foi 7,68% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que doze (54,54%) docentes avaliam as causas como externas para explicar os sucessos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nas **atribuições causais para os fracassos segundo a dimensão locus** a média obtida por estes professores foi 46,19% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que vinte (90,90%) docentes avaliam as causas como externas para explicar os fracassos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nas **atribuições causais para os sucessos segundo a dimensão estabilidade** a média obtida por estes professores foi 13,31% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que quinze (68,18%) docentes avaliam as causas como instáveis para explicar os sucessos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Nas **atribuições causais para os fracassos segundo a dimensão estabilidade** a média obtida por estes professores foi 43,42% mais baixa que a média de Jesus (1998), indicando que dezenove (86,36%) docentes avaliam as causas como instáveis para explicar os fracassos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

No **stress profissional** a média obtida por estes professores foi 18,47% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que dezessete (77,27%) docentes apresentam um alto nível de *stress* profissional.

Na **exaustão profissional** a média obtida por estes professores foi 37,90% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que dez (45,45%) docentes apresentam um alto nível de exaustão profissional.

Nas **crenças irracionais** a média obtida por estes professores foi 7,77% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que quinze (68,18%) docentes constroem mais ideias inadequadas com relação à docência.

Nas **estratégias de coping** a média obtida por estes professores foi 4,54% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que quinze (68,18%) docentes utilizam com maior frequência determinadas estratégias para lidar com o mal-estar profissional.

No **sucesso profissional** a média obtida por estes professores foi 4,60% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que quatorze (63,63%) docentes apresentam um maior sucesso alcançado quanto à realização das metas profissionais.

Na **motivação inicial para a profissão docente** a média obtida por estes professores foi 1,27% mais elevada que a média de Jesus (1998), indicando que onze (50%) docentes apresentam uma maior motivação inicial para vir a exercer a profissão docente.

Constatamos que os professores pesquisados apresentam mais níveis de mal-estar de que de bem-estar, pois onze medidas pontuaram como indicadores de mal-estar, enquanto que cinco medidas pontuaram como indicadores de bem-estar.

Como indicadores de mal-estar estes docentes apresentam um menor desejo em desempenhar a profissão docente; apresentam uma menor motivação intrínseca e uma menor expectativa de controlo; avaliam as causas como externas e instáveis para explicar os sucessos e os fracassos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem; apresentam um alto nível de *stress* e de exaustão profissional; constroem mais crenças irracionais; e utilizam com maior frequência as estratégias de *coping*.

Como indicadores de bem-estar estes docentes apresentam um maior empenho nas atividades profissionais; consideram como muito importantes alguns objetivos profissionais; apresentam uma maior expectativa de eficácia, um maior sucesso profissional e uma maior motivação inicial para a profissão docente.

Desse modo, podemos concluir que os professores pesquisados na Escola A apresentam uma equivalência entre níveis de mal-estar e de bem-estar, enquanto que os professores pesquisados na Escola B e os professores pesquisados na Escola C apresentam mais níveis de mal-estar do que de bem-estar. No total, os professores pesquisados também apresentam níveis de mal-estar mais elevados. Portanto, compreendemos que os professores que participaram desta pesquisa poderiam se beneficiar com o Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar Docente, de Jesus (1998).

Recordando a afirmação de Jesus e Rezende (2009, p. 17), na qual o bem-estar é o “[...] resultado da orientação geral positiva do sujeito para os acontecimentos de vida”, percebemos o professor como autor de suas próprias escolhas, podendo optar por sentir bem-estar na profissão, desde que saiba encarar positivamente as situações adversas que se apresentam durante a sua ação pedagógica.

Neste sentido, verificamos que dentro de um mesmo grupo de professores, as pontuações obtidas pelos mesmos são bem diferenciadas, o que pode ser explicado pela forma como cada um interpreta as adversidades presentes no seu ambiente educativo. Por exemplo, o professor 5A obteve pontuações que indicam um maior nível de bem-estar, enquanto que o professor 2A obteve pontuações que indicam um maior nível de mal-estar. Isto significa dizer que, num mesmo contexto escolar, alguns docentes lidam positivamente com as dificuldades que se apresentam, enquanto que outros lidam negativamente. Por isto, os educadores que sofrem com o mal-estar são aqueles que não conseguem superar os problemas que permeiam a sua práxis.

Conforme foi mencionado por Blase (1982 apud JESUS, 1996), os fatores que provocam mal-estar levam o educador a obter resultados negativos no processo de ensino e de aprendizagem, o que diminui sua satisfação, motivação e empenho profissional, originando uma menor eficácia profissional, tornando mais provável a ocorrência de resultados negativos.

No entanto, foi salientado por Jesus (1996) que cada vez mais há uma consciência de que ser um bom professor demanda aprendizagem e desenvolvimento de competências e qualidades relacionais.

Nesta perspectiva, acreditamos que a minimização do mal-estar perpassa também pelo docente, já que o mesmo pode investir na construção de um adequado autoconceito (autoimagem e autoestima mais positivas) e no desenvolvimento da afetividade, do *coping* e da resiliência para saber lidar melhor com estes momentos conflitantes, possibilitando a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem, bem como a promoção do seu bem-estar pessoal e profissional.

3.5.4 Relação entre os Dados

Analisaremos, agora, a relação entre os dados obtidos pelo Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983), pelo Questionário de Autorrealização Baseado na Teoria de Abraham Maslow e pelo Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente (JESUS, 1998).

De acordo com as médias obtidas pelos **professores pesquisados na Escola A**, verificamos que os mesmos apresentam níveis mais positivos de AI/AE e uma equivalência entre níveis de mal-estar e de bem-estar, estando menos satisfeitos nas necessidades físicas e de autorrealização e mais satisfeitos nas necessidades de respeito e relacionamento. Desse modo, ao possuir uma percepção e uma valoração mais positiva de si, o docente consegue

estabelecer relações mais saudáveis no meio educativo e enfrentar melhor as dificuldades que se apresentam na sua prática, possibilitando realização e satisfação na profissão.

Estes resultados podem ser confirmados pelo fato de que a maioria dos professores pesquisados nesta escola indica ter boas relações com pessoas mais íntimas, ter planos para o futuro, gostar de aprender, ter senso de humor, sentir segurança em suas atitudes, ter facilidade de criar ideias, ter curiosidade de conhecer coisas novas, aceitar opiniões diferentes da sua, saber encontrar soluções para os problemas que aparecem, considerar-se profissionalmente realizado, ter conseguido realizar o que pretendia na vida, não considerar que os outros têm vida melhor que a sua, considerar-se uma pessoa feliz, realizada e satisfeita, aceitar sua vida como ela é, não achar que seu passado deveria ser diferente e não querer ter uma vida diferente. Ademais, apresenta um maior desejo em desempenhar a profissão docente, um maior empenho nas atividades profissionais, uma maior expectativa de eficácia, uma maior motivação intrínseca, um maior sucesso profissional, uma maior motivação inicial para a profissão docente, considera como muito importantes alguns objetivos profissionais no domínio de relacionamento com os alunos e avalia as causas como internas para explicar os sucessos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, lembramos que a maioria destes docentes também indica estar menos satisfeito nas necessidades físicas, não considerando satisfatória sua situação financeira.

A partir das médias obtidas pelos **professores pesquisados na Escola B**, verificamos que os mesmos apresentam uma equivalência entre níveis mais altos (positivos) e mais baixos (negativos) de AI/AE e mais níveis de mal-estar do que de bem-estar, estando menos satisfeitos nas necessidades físicas e de segurança e mais satisfeitos nas necessidades de relacionamento e de respeito. Assim, constatamos que níveis mais negativos de autoimagem e autoestima dificultam o docente no enfrentamento dos problemas que permeiam a ação pedagógica, contribuindo para o surgimento de mal-estar na profissão.

Tais resultados podem ser confirmados pelo fato de que a maioria dos professores pesquisados nesta escola indica querer ser mais inteligente, sentir conflitos interiores, ficar tenso e preocupado quando encontra problemas, não se considerar profissionalmente realizado, querer ter uma vida diferente, não considerar satisfatória sua situação financeira e ser dependente dos outros nas suas necessidades econômicas. Além disso, apresenta um menor desejo em desempenhar a profissão docente, um menor empenho nas atividades profissionais, uma menor motivação intrínseca, uma menor expectativa de eficácia, uma menor expectativa de controle, um alto nível de *stress* e de exaustão profissional, um menor sucesso profissional, uma menor motivação inicial para a profissão docente, considera como

pouco importantes alguns objetivos profissionais no domínio de relacionamento com os alunos, avalia as causas como externas e instáveis para explicar os sucessos e os fracassos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem, e constrói mais ideias inadequadas com relação à docência.

Com base nas médias obtidas pelos **professores pesquisados na Escola C**, verificamos que os mesmos apresentam níveis mais positivos de AI/AE e mais níveis de mal-estar do que de bem-estar, estando menos satisfeitos nas necessidades físicas e de segurança e mais satisfeitos nas necessidades de respeito e de relacionamento. Interessante notar que, apesar de apresentarem uma percepção e uma valoração mais positiva de si, estes docentes não indicam estarem realizados e satisfeitos profissionalmente.

Estes resultados podem ser confirmados pelo fato de que a maioria dos professores pesquisados nesta escola indica não considerar satisfatória sua situação financeira e querer ter uma vida diferente, além de apresentar um menor desejo em desempenhar a profissão docente, uma menor motivação intrínseca, uma menor expectativa de controlo, um alto nível de *stress* e de exaustão profissional, considerar como pouco importantes alguns objetivos profissionais no domínio de relacionamento com os alunos, avaliar as causas como externas e instáveis para explicar os sucessos e os fracassos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem, e construir mais ideias inadequadas com relação à docência.

Pelas médias obtidas por **todos os professores pesquisados**, verificamos que os mesmos apresentam níveis mais positivos de AI/AE e níveis de mal-estar mais elevados, estando menos satisfeitos nas necessidades físicas e de autorrealização e mais satisfeitos nas necessidades de respeito e relacionamento. Também na análise total, apesar de apresentarem uma autoimagem e autoestima mais positivas, os professores indicam estar experienciando mais mal-estar do que bem-estar.

Os resultados podem ser confirmados pelo fato de que a maioria dos professores pesquisados indica não considerar satisfatória sua situação financeira, apresentar um menor desejo em desempenhar a profissão docente, uma menor expectativa de controlo, um alto nível de *stress* e de exaustão profissional, avaliar as causas como externas e instáveis para explicar os sucessos e os fracassos obtidos no processo de ensino e de aprendizagem, e construir mais ideias inadequadas com relação à docência.

Acreditamos que estes resultados contraditórios, apresentados na análise realizada com os professores pesquisados na Escola C e com todos os professores pesquisados, merecem uma maior investigação para que se confirmem ou se alterem os dados disponibilizados nesta pesquisa.

3.5.5 Oficina Psicopedagógica

Com base na análise dos dados obtidos a partir do Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente, de Jesus (1998), foi possível constatar que, de todos os professores pesquisados, dezessete (77,27%) apresentam um alto nível de *stress* profissional, sendo isto decorrente de situações de indisciplina dos alunos na sala de aula, o que contribui para o desenvolvimento de mal-estar nestes profissionais.

Frente a isto, oferecemos uma Oficina Psicopedagógica voltada para o entendimento da problemática atual da indisciplina dos alunos e para algumas medidas de intervenção que possam auxiliar o professor, bem como minimizar o mal-estar.

A oficina foi desenvolvida com base no Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar Docente, elaborado por Jesus (1998), tendo como objetivos:

- ✓ Esclarecer os conceitos de mal/bem-estar docente, *stress*, *eustress* e *distress*;
- ✓ Compreender a problemática atual da indisciplina dos alunos em sala de aula;
- ✓ Conhecer algumas medidas de intervenção que possam auxiliar o professor perante situações de indisciplina dos alunos;
- ✓ Estabelecer relação entre a teoria estudada e a prática docente.

O desenvolvimento da oficina seguiu o seguinte planejamento de atividades:

Momento Introdutório

- ✓ Breve apresentação dos participantes da oficina;
- ✓ Apresentação da proposta da oficina e entrega de material teórico sobre a temática.

1ª Parte – Teórica

- ✓ Esclarecimento dos conceitos de mal-estar docente, *stress*, *distress*, *eustress*, bem-estar docente, resiliência e *coping*.
- ✓ Leitura individual do capítulo “Gestão da indisciplina”, do livro “Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?”, de Saul Neves de Jesus.
- ✓ Comentários e discussão acerca das ideias principais abordadas no capítulo.

2ª Parte – Prática

- ✓ Divisão dos participantes em pequenos grupos;
- ✓ Numa folha, cada grupo descreverá uma situação problema de indisciplina dos alunos vivenciada pelos professores.
- ✓ Após a descrição da situação problema, os grupos trocarão as folhas e deverão resolver o problema abordado com base na teoria apresentada e nas experiências pessoais de suas práticas pedagógicas.
- ✓ Socialização das situações problemas e das medidas de intervenção descritas pelos grupos.

Avaliação

Os participantes deverão responder, individualmente, as seguintes questões:

- ✓ Que contribuições a teoria estudada forneceu para a sua prática docente?
- ✓ Que contribuições esta oficina forneceu para o seu bem-estar profissional?
- ✓ Que sugestões você apresentaria para um futuro aperfeiçoamento desta oficina?

A oficina foi oferecida para todos os professores das três escolas em que foi realizada a pesquisa, independentemente se estes haviam respondido ou não os questionários. A oficina acabou sendo realizada somente na Escola B, já que as outras escolas alegaram não possuir uma data disponível para a realização da mesma. Segue abaixo a descrição e a análise desta oficina.

A oficina foi realizada na Escola B no dia 29 de setembro pela manhã. Participaram desta oficina a supervisora do colégio e oito docentes, dos quais cinco haviam colaborado com a pesquisa respondendo os questionários. Após a apresentação dos participantes e da entrega e leitura do material teórico, foram realizadas as discussões e os comentários acerca da teoria sobre gestão da indisciplina.

Jesus (2001a, p. 31) explica que a indisciplina discente “[...] integra todos os comportamentos e atitudes que estes apresentam como perturbadoras e inviabilizadoras do trabalho que o professor pretende realizar” e que constitui o principal fator de estresse para muitos docentes. Aponta que a gestão da indisciplina perpassa por medidas de intervenção no plano sociopolítico, ao nível das escolas e ao nível da relação pedagógica.

Durante a discussão do texto, nos detemos mais nas medidas que podem realizadas pela escola e pelo professor, visto que as medidas no plano sociopolítico referem-se aos outros setores responsáveis pela educação.

Ao nível das escolas, Jesus (2001a) comenta que deve ser incentivado o trabalho em equipe, que as regras da escola devem ser construídas de forma participativa, envolvendo diretor, supervisor, professores, funcionários da escola, pais ou responsáveis e alunos, e que se constituam espaços na escola em que professores e alunos possam dialogar e aprender sobre temas que lhes interessam, como, por exemplo, a criação de Clubes Escolares. Os Clubes Escolares são atividades extracurriculares que se desenvolvem acerca de uma determinada área específica, por exemplo, Clube de Teatro, Clube de Saúde, Clube de Astronomia, Clube de Matemática, entre outros, sendo espaços de convívio e pesquisa. Geralmente funcionam uma ou duas vezes por semana e são coordenados pelos professores da escola. Participam dos clubes os alunos que tiverem interesse no tema abordado pelo respectivo clube. O autor menciona que a participação dos alunos em Clubes Escolares tem se constituído numa das principais medidas para prevenir a indisciplina.

Ao nível da relação pedagógica, Jesus (2001a) elenca várias estratégias que podem ser assumidas pelo professor para lidar com as situações de indisciplina, tais como manter-se sempre calmo e seguro; ser flexível, coerente e estável; evitar confrontos desnecessários; não se distanciar dos alunos indisciplinados; enfatizar os aspectos positivos do comportamento e da aprendizagem dos alunos; delegar funções de assistente no líder informal da turma; separar os alunos que perturbam; repreender os alunos em particular; e identificar os casos de alunos com problemas familiares.

Os professores que participaram da oficina alegaram já conhecerem todas as estratégias apresentadas pelo autor e comentam que as mesmas não surtem efeito. Entretanto, quando foi solicitada a possibilidade de se construir as regras da escola de forma participativa ou de se criar os Clubes Escolares, os professores disseram ser inviável realizar tais medidas, sem nem discutirem ou pensarem a respeito da proposta. Neste caso, entendemos que o nível de mal-estar dos professores pesquisados nesta escola impossibilita o desenvolvimento de estratégias que talvez possam contribuir para a otimização deste ambiente, até porque, os docentes recorrem às medidas externas para melhorar o contexto escolar, mencionando que somente quando o Estado fornecer os recursos necessários à educação é que será viável uma mudança na escola.

Dentre as situações problemas apresentadas pelos professores durante a oficina, salientamos uma que nos chamou a atenção: “no início da aula de Português [numa 6ª série]

estava pedindo silêncio e esperando que os alunos se acomodassem para iniciar a aula; por várias vezes solicitei silêncio para prosseguir a aula, até que um aluno colocou que eu deveria calar a boca, pois estava falando demais”. Para a resolução deste problema, os docentes apontam que deve ser realizada uma ocorrência sobre a situação ocorrida. Caso esta medida não surta efeito, o aluno deve ser encaminhado para o Serviço de Orientação Educacional (SOE). Em último caso, os pais ou responsáveis devem ser chamados na escola.

No entanto, os professores afirmam que estas medidas já são adotadas pela instituição e que não surtem mais efeito nos alunos, pois até mesmo os pais ou responsáveis não aparecem na escola quando são chamados. Assim, os docentes colocam que situações como estas, de agressão verbal e até mesmo física, são frequentes e que se esgotaram os recursos para lidar com estes problemas, já que o diálogo com os alunos que têm esta atitude e com as famílias dos mesmos não traz resultados positivos, sendo recorrente este comportamento em sala de aula.

Após a realização da oficina, foi constatado que estes docentes alegam já conhecer todas as medidas de intervenção propostas na teoria e que as mesmas não contribuem para a resolução de situações de indisciplina dos alunos em sala de aula, pois, para estes professores, a teoria não fornece contribuições para a prática docente, conforme afirma um dos educadores na sua avaliação da oficina: “como teoria é muito boa, mas vejo isso muito longe da nossa realidade social”.

Entretanto, estes docentes também consideram que a oficina forneceu contribuições para o seu bem-estar profissional, pois possibilitou o diálogo entre os pares, conforme afirma um dos educadores: “oficinas assim, onde nos reunimos [...] servem para nós não nos sentirmos sós e desamparados, nem pela escola, nem pelos colegas”.

O diálogo entre os pares é apontado por Esteve (1994) como uma estratégia fundamental, pois o autor salienta que a comunicação entre os docentes sobre os êxitos e as dificuldades enfrentadas permite a troca de experiências, ideias e conselhos, possibilitando um melhor enfrentamento das situações adversas do contexto educacional.

Também Jesus (2001a) destaca que deve ser estimulado o trabalho em equipe, para que os professores mais experientes possam auxiliar e apoiar os mais novos e menciona que os educadores devem construir e definir regras claras com relação aos comportamentos dos alunos, evitando, assim, ações incoerentes entre os próprios docentes.

Podemos constatar, pelos dados da pesquisa e pelos relatos dos professores na oficina, que o nível de mal-estar destes docentes é extremamente alto. Por isto, para minimizar este mal-estar e promover o bem-estar destes educadores, acreditamos que seja necessário

desenvolver, durante o ano letivo, o Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar Docente, composto pelas dez sessões propostas por Jesus (1998).

Além disso, na tentativa de proporcionar uma otimização deste ambiente educacional, seria válido implementar o Programa de Educação e Apoio Familiar, elaborado por Garcia e Yunes (2009), para que as famílias possam construir ações educativas coerentes com a comunidade escolar.

Por último, mas não menos importante, a gestão pedagógica poderia propiciar oficinas que abordassem temáticas relacionadas à afetividade, para que fossem construídas relações mais positivas e saudáveis nesta escola.

3.5.6 Entrevistas

A entrevista semiestruturada foi adaptada do Projeto de Pesquisa “A Formação do Professor: do Mal-Estar ao Bem-Estar na Docência”, de Stobäus e Mosquera (2009), sendo utilizada como complementar a parte quantitativa da pesquisa.

A entrevista é composta pelas seguintes questões:

- ✓ Que aspectos positivos você destaca em sua atuação como docente?
- ✓ Que aspectos negativos você destaca em sua atuação como docente?
- ✓ Que dificuldades você destaca como causadoras de algum grau de mal-estar em relação a sua atuação como docente?
- ✓ Que satisfações você destaca como causadoras de algum grau de bem-estar em relação a sua atuação como docente?

A escolha dos sujeitos para entrevista levou em conta o seguinte critério: os professores que, na avaliação do projeto profissional, do Instrumento de Bem/Mal-Estar Docente, responderam que desejam muito continuar exercendo a profissão docente, ou seja, nesta medida estes professores obtiveram pontuação máxima. Utilizamos este critério porque, segundo Jesus (1996), o projeto profissional constitui um dos indicadores fundamentais da motivação para a profissão docente, ou seja, avalia o grau em que o professor deseja permanecer na profissão.

De acordo com este critério, foram selecionadas para a entrevista seis professoras, sendo cinco da Escola A e uma da Escola B. Na Escola C nenhum sujeito atendeu ao critério estabelecido. Infelizmente, uma das professoras que foi selecionada para a entrevista estava de licença maternidade, o que impossibilitou a realização de uma das entrevistas.

Na Escola A as entrevistas foram realizadas com as professoras 1A, 4A, 8A e 9A, e na Escola B com a professora 4B. A entrevista da professora 1A foi realizada no dia 17 de outubro de 2011, no turno da manhã; a da professora 4A no dia 21 de outubro de 2011, no turno da manhã; as das professoras 8A e 9A no dia 16 de setembro de 2011, no turno da tarde; e a da professora 4B no dia 27 de setembro de 2011, no turno da manhã.

Todas as entrevistas foram gravadas com aparelho celular e, posteriormente, transcritas na íntegra. Após a transcrição, foram trabalhadas com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2010).

De acordo com Bardin (2010, p. 44), a análise de conteúdo é 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.

Dentre as técnicas de análise de conteúdo possíveis, optamos pela análise categorial, que “[...] pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (p. 38 e 39). Desta forma, a técnica de análise categorial visa desmembrar um texto em categorias segundo reagrupamentos por semelhança. Assim, as categorias são construídas sob um título genérico que constitui um grupo de elementos com características comuns entre eles.

Para a análise de entrevistas, Bardin (2010) propõe dois níveis de análise categorial, em duas fases sucessivas e interligadas: uma análise vertical, que consiste num processo de decifração estrutural centrado em cada entrevista, sendo, portanto, subjetiva; e outra transversal ou horizontal, que privilegia a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas.

Também a autora esclarece que a categorização pode empregar dois processos inversos: o procedimento por caixas, em que o sistema de categorias, bem como o título conceitual das mesmas, é fornecido a priori, repartindo-se os elementos conforme vão sendo encontrados; e o procedimento por acervo, em que o sistema de categorias não é fornecido, sendo resultado da classificação analógica e progressiva dos elementos que vão sendo encontrados, ou seja, o título conceitual de cada categoria é definido no final do processo. Nossa análise encaixa-se no procedimento por caixas.

Neste sentido, com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), apresentamos no Quadro 2 a análise categorial vertical das entrevistas.

Quadro 2 – Análise categorial vertical das entrevistas

Professoras	Aspectos Positivos	Causadores de Bem-Estar
1A	“[...] ser educador por dedicação, por vocação, por escolha”.	“Ver o resultado do aluno e encontrá-los, posteriormente, em profissões de grande atuação na sociedade [...] a gente percebe a atuação do aluno e o aproveitamento daquilo que foi ensinado [...] Isso é um ponto positivo causador de bem-estar, poder encontrar aquele aluno”.
4A	“Eu acho que eu tenho um bom relacionamento com os alunos e o fato de eu ter um bom relacionamento facilita o meu trabalho, porque eu não sou muito autoritária, eu tenho dificuldade em estabelecer limites, mas como eles gostam de mim e eu sou afetuosa, então acaba que eu consigo dar minha aula e fazer as atividades que eu me proponho sem ter muitos problemas. O conviver com adolescente eu acho bom, eu até penso em dar aula para adultos, mas eu gosto muito de trabalhar com adolescente, porque tem uma alegria diferente, eles têm uma espontaneidade, eu me sinto bem trabalhando com eles. Eu acho que é isso, no meu trabalho, eu acho que o meu ponto forte é esse, porque eu consigo estabelecer um vínculo e, através desse vínculo, eu consigo transmitir as ideias em relação ao conteúdo”.	“Quando eu entrei, tinha muito aquela preocupação em relação ao conteúdo [...] Depois de um tempo, eu vi que a minha função não era tanto isso, era mais de ensinar eles a sentar, ensinar eles a escutar, tinha uma função comportamental, e de ser um exemplo, porque tu percebe que com o passar do ano, à medida que o tempo vai passando, eles vão adquirindo um vínculo que, às vezes, eles contam coisas para o professor que não contam em casa [...] Quando o aluno aprende, quando ele vem e diz: ‘ah, agora entendi’. Quando ele elogia. Tem um aluno especificamente, ele não é mais meu aluno, mas ele ainda vai me visitar, e ele fala que eu sou a melhor professora da escola. Um dia ele estava falando para uma outra: ‘ah, eu não sei se ela não é a melhor professora do mundo!’. A gente sabe que, imagina, que experiência ele vai ter para avaliar uma coisa dessa, mas quando tu ouve é claro que é bom, porque para algum tu fez a diferença. Para a grande maioria eu acho que a gente acaba meio que passando batido, mas uns quatro ou cinco na turma vão lembrar de ti um tempo depois, o que significa que tu foi marcante, de alguma maneira tu contribuiu para a formação daquela personalidade, porque senão eles não lembrariam. Quando tu sente que tu está contribuindo mesmo, que tu sente que fez efeito, que a pessoa conseguiu entender o que tu estava dizendo ou que aquilo que tu estava dizendo despertou outros pensamentos nela que ela não tinha até então, tu percebe que contribuiu. É essa parte que me faz permanecer sendo professora [...]”.
8A	“[...] a disponibilidade de estar junto com as crianças, com todo o pessoal”.	“Reconhecimento do trabalho [...] tem aqueles outros [pais] que vêm e dizem ‘ah, que bom, meu filho lembrou de ti em tal trabalho, conseguiu avançar’. Esse reconhecimento do trabalho da gente que eu acho que é o que nos mantém bem dispostos a continuar”.

9A	“Primeiro eu gosto do que eu faço, aliás, eu adoro o que eu faço, não me vejo e nunca me vi em outra profissão a não ser essa, e eu procuro estar sempre me atualizando, sempre modificando. Cada ano, eu sempre estou no mesmo ano, segundo ano, mas para cada turma eu modifico todo o meu plano, eu nunca fico no mesmo, eu estou sempre me atualizando e pesquisando, e eu acho que isso é muito positivo para mim e para os alunos”.	“Eu sempre procuro assim, se eu tenho problemas particulares, quando eu entro aqui na escola eu esqueço tudo, porque eu acho que não se deve misturar. Aqui eu procuro levar tudo numa boa, tudo numa alegria, que faz bem até pra ti [...] Eu acho que quando o professor atinge o seu objetivo. Tu tem uma meta, tu trabalha todo ano com crianças diferentes, eu já estou, aqui nesta escola, há 12 anos, então muitas turmas, muitos alunos já passaram por mim, e eu acho que cada ano e cada turma eu traço uma meta e quando chega no final do ano eu fico muito satisfeita porque eu consegui fazer tudo que eu tracei. Eu mesma me elogio, eu sou muito segura porque eu acho que eu sempre estou fazendo a coisa certa, e se eu não faço, eu vou atrás [...]”.
4B	“Primeiro que eu faço aquilo que eu gosto, aquilo que eu escolhi. Segundo que trabalhar com o ser humano, com o aluno, com o jovem, com o adulto para mim é fantástico e ainda mais com aquilo que eu gosto de fazer, que é trabalhar com a questão da História. Eu escolhi isso, gosto disso, então para mim essas duas coisas: trabalhar com pessoas e com História, que é uma coisa que eu gosto, e com o conhecimento, são as três coisas que, para mim, é o que faça com que eu me levante todo dia e venha trabalhar”.	“[...] os alunos eles te dão muito retorno, muito retorno, principalmente quando tu trabalha com a questão da afetividade. Porque a primeira coisa que tu tem que trabalhar, seja em qual for a série, seja de primeiro ou segundo grau, é a questão da afetividade, e tu vai ter retorno [...] hoje mesmo veio uma aluna correndo me abraçar, ‘por que tu não foi na minha festa de 15 anos?’, isso é muito bom, o retorno deles”.

Fonte: Zacharias (2011)

Cabe ressaltar que, apesar da entrevista também abordar questões relacionadas aos aspectos negativos e aos causadores de mal-estar, não nos valemos destas duas dimensões de forma independente durante a análise categorial, já que um dos objetivos desta pesquisa foi identificar e analisar os indicadores de bem-estar e não de mal-estar. Desse modo, comentários de aspectos positivos ou de causadores de bem-estar, que possam ter surgido na narração dos aspectos negativos ou de causadores de mal-estar, foram devidamente encaixados nas suas respectivas dimensões no momento da análise.

No Quadro 3, apresentamos os indicadores de bem-estar identificados nas falas anteriormente referidas:

Quadro 3 – Indicadores de bem-estar das professoras entrevistadas

Professoras	Indicadores de bem-estar docente
1A	<ul style="list-style-type: none"> - Ser professora por escolha - Ver o resultado do aluno
4A	<ul style="list-style-type: none"> - Ter um bom relacionamento com os alunos - Ser afetuosa - Estabelecer um vínculo com os alunos - Sentir satisfação e gostar de trabalhar com adolescentes

- Ser um exemplo para os alunos
- Ver que o aluno aprendeu
- Ser elogiada pelo trabalho realizado
- Contribuir para a formação da personalidade do aluno
- 8A** - Poder estar junto com as crianças
- Ser reconhecida pelo trabalho realizado
- 9A** - Gostar, adorar o que faz
- Não se ver em outra profissão
- Estar sempre se atualizando, pesquisando
- Modificar o planejamento de aula todo início de ano
- Procurar não misturar os problemas particulares com o ambiente escolar
- Atingir os objetivos com relação aos alunos
- Sentir satisfação por conseguir alcançar as metas traçadas
- 4B** - Gostar do que faz
- Gostar de trabalhar com pessoas
- Gostar de trabalhar com o conteúdo de História
- Gostar de trabalhar com o conhecimento
- Ser professora por escolha
- Trabalhar a afetividade com os alunos
- Ter retorno por parte dos alunos

Fonte: Zacharias (2011)

Após a análise categorial vertical das entrevistas e a identificação dos indicadores de bem-estar apresentados nas falas das professoras, realizamos a análise categorial transversal, valendo-nos do procedimento por caixas. Assim, os indicadores de bem-estar docente foram agrupados nas categorias Realização profissional/Prazer, Contribuição social/Formação, Reconhecimento/Valorização, Relações intra e interpessoais/Afetividade, e Qualificação, as quais foram construídas dentro da pesquisa realizada por Mendes, Dohms, Zacharias, Lettnin, Mosquera e Stobäus (2011), mencionada anteriormente.

No Quadro 4, apresentamos a análise categorial transversal dos indicadores de bem-estar docente e suas respectivas categorias.

Quadro 4 – Análise categorial transversal dos indicadores de bem-estar docente

Realização profissional Prazer	Contribuição social Formação	Reconhecimento Valorização	Relações intra e interpessoais Afetividade	Qualificação
Professora 1A Ser professora por escolha.	Professora 4A Ser um exemplo para os alunos; contribuir para a formação da personalidade do aluno.	Professora 1A Ver o resultado do aluno.	Professora 4A Ter um bom relacionamento com os alunos; ser afetuosa; estabelecer um vínculo com os alunos.	Professora 9A Estar sempre se atualizando, pesquisando; modificar o planejamento de aula todo início de ano.
Professora 4A Sentir satisfação e gostar de trabalhar com adolescentes.	Professora 9A Procurar não misturar os problemas particulares com o ambiente escolar.	Professora 4A Ver que o aluno aprendeu; ser elogiada pelo trabalho realizado.	Professora 4B Trabalhar a afetividade com os alunos.	
Professora 8A Poder estar junto com as crianças.		Professora 8A Ser reconhecida pelo trabalho realizado.		
Professora 9A Gostar, adorar o que				

faz; não se ver em outra profissão.

Professora 4B
Gostar do que faz; gostar de trabalhar com pessoas; gostar de trabalhar com o conteúdo de História; gostar de trabalhar com o conhecimento; ser professora por escolha.

Professora 9A
Atingir os objetivos com relação aos alunos; sentir satisfação por conseguir alcançar as metas traçadas.

Professora 4B
Ter retorno por parte dos alunos.

Fonte: Zacharias (2011)

3.6 INDICADORES DE BEM-ESTAR DOCENTE

Com base nos indicadores de bem-estar apresentados pelas professoras entrevistadas, foi possível identificar as seguintes categorias:

3.6.1 Realização profissional/Prazer

Professora 1A: “[...] ser educador por dedicação, por vocação, por escolha”.

Professora 4A: “O conviver com adolescente eu acho bom, eu até penso em dar aula para adultos, mas eu gosto muito de trabalhar com adolescente, porque tem uma alegria diferente, eles têm uma espontaneidade, eu me sinto bem trabalhando com eles”.

Professora 8A: “[...] a disponibilidade de estar junto com as crianças, com todo o pessoal”.

Professora 9A: “Primeiro eu gosto do que eu faço, aliás, eu adoro o que eu faço, não me vejo e nunca me vi em outra profissão a não ser essa [...]”.

Professora 4B:

Primeiro que eu faço aquilo que eu gosto, aquilo que eu escolhi. Segundo que trabalhar com o ser humano, com o aluno, com o jovem, com o adulto para mim é fantástico e ainda mais com aquilo que eu gosto de fazer, que é trabalhar com a questão da História. Eu escolhi isso, gosto disso, então para mim essas duas coisas: trabalhar com pessoas e com História, que é uma coisa que eu gosto, e com o conhecimento, são as três coisas que, para mim, é o que faça com que eu me levante todo dia e venha trabalhar.

No trabalho de Mendes, Dohms, Zacharias, Lettnin, Mosquera e Stobäus (2011), os docentes sentem-se realizados profissionalmente por gostarem de lecionar e acreditam terem feito uma opção acertada pela carreira.

Nosso estudo também identificou que a profissão docente é entendida como uma escolha, uma opção profissional, e não pela falta de outras oportunidades. Por isto, o trabalho docente é visto como prazeroso, ou seja, há um sentimento de satisfação em poder atuar na profissão, em poder trabalhar com pessoas e com o conhecimento.

Compreendemos que estas professoras experienciam bem-estar na profissão, encontrando-se nas fases de descoberta e de estabilização, caracterizadas nos estudos de Huberman (1995), já que demonstram entusiasmo e satisfação com relação à práxis educativa, além de se comprometerem definitivamente com a carreira docente, renunciando outras possibilidades profissionais.

3.6.2 Contribuição social/Formação

Professora 4A:

Quando eu entrei, tinha muito aquela preocupação em relação ao conteúdo [...] Depois de um tempo, eu vi que a minha função não era tanto isso, era mais de ensinar eles a sentar, ensinar eles a escutar, tinha uma função comportamental, e de ser um exemplo [...] Para a grande maioria eu acho que a gente acaba meio que passando batido, mas uns quatro ou cinco na turma vão lembrar de ti um tempo depois, o que significa que tu foi marcante, de alguma maneira tu contribuiu para a formação daquela personalidade, porque senão eles não lembrariam. Quando tu sente que tu está contribuindo mesmo, que tu sente que fez efeito, que a pessoa conseguiu entender o que tu estava dizendo ou que aquilo que tu estava dizendo despertou outros pensamentos nela que ela não tinha até então, tu percebe que contribuiu. É essa parte que me faz permanecer sendo professora [...].

Professora 9A: “Eu sempre procuro assim, se eu tenho problemas particulares, quando eu entro aqui na escola eu esqueço tudo, porque eu acho que não se deve misturar. Aqui eu procuro levar tudo numa boa, tudo numa alegria, que faz bem até pra ti [...]”.

Mendes, Dohms, Zacharias, Lettnin, Mosquera e Stobäus (2011) constataram que a profissão docente é vista como importante para a formação do ser humano, trazendo contribuições para a sociedade.

Também verificamos que a atuação do professor em sala de aula pode influenciar o comportamento do aluno, pode contribuir para o seu desenvolvimento, para a sua formação como ser humano.

Como foi apontado por Mosquera (2000 apud MOSQUERA; STOBÄUS; JESUS; HERMÍNIO, 2006, p. 6), os professores “[...] são modelos de identidade para seus educandos [...]”, ou seja, servem de referência aos seus alunos, podendo contribuir para que os mesmos desenvolvam uma autoimagem e autoestima mais positivas.

Lembramos que Arantes (2003) chama a atenção para a necessidade de construirmos uma escola em que os docentes tenham atitudes positivas, para que possam ter eficácia na sua ação pedagógica.

3.6.3 Reconhecimento/Valorização

Professora 1A:

Ver o resultado do aluno e encontrá-los, posteriormente, em profissões de grande atuação na sociedade [...] a gente percebe a atuação do aluno e o aproveitamento daquilo que foi ensinado [...] Isso é um ponto positivo causador de bem-estar, poder encontrar aquele aluno.

Professora 4A:

Quando o aluno aprende, quando ele vem e diz: “ah, agora entendi”. Quando ele elogia. Tem um aluno especificamente, ele não é mais meu aluno, mas ele ainda vai me visitar, e ele fala que eu sou a melhor professora da escola. Um dia ele estava falando para uma outra: “ah, eu não sei se ela não é a melhor professora do mundo!”. A gente sabe que, imagina, que experiência ele vai ter para avaliar uma coisa dessa, mas quando tu ouve é claro que é bom, porque para algum tu fez a diferença.

Professora 8A: “Reconhecimento do trabalho [...] tem aqueles outros [pais] que vêm e dizem ‘ah, que bom, meu filho lembrou de ti em tal trabalho, conseguiu avançar’. Esse reconhecimento do trabalho da gente que eu acho que é o que nos mantém bem dispostos a continuar”.

Professora 9A:

Eu acho que quando o professor atinge o seu objetivo. Tu tem uma meta, tu trabalha todo ano com crianças diferentes, eu já estou, aqui nesta escola, há 12 anos, então muitas turmas, muitos alunos já passaram por mim, e eu acho que cada ano e cada turma eu traço uma meta e quando chega no final do ano eu fico muito satisfeita porque eu consegui fazer tudo que eu tracei. Eu mesma me elogio, eu sou muito segura porque eu acho que eu sempre estou fazendo a coisa certa, e se eu não faço, eu vou atrás [...].

Professora 4B: “[...] hoje mesmo veio uma aluna correndo me abraçar, ‘por que tu não foi na minha festa de 15 anos?’, isso é muito bom, o retorno deles”.

Para Mendes, Dohms, Zacharias, Lettnin, Mosquera e Stobäus (2011), os docentes reconhecem o valor social da profissão, fazendo uma avaliação positiva do seu trabalho.

Nossa pesquisa também identificou que a profissão docente é valorizada pela aprendizagem e os resultados positivos alcançados pelos alunos, bem como pelo reconhecimento do trabalho realizado pelo docente por parte dos alunos e dos pais ou responsáveis.

Neste sentido, estas professoras experienciam bem-estar social, pois acreditam que seu trabalho envolve contribuição e integração social, ou seja, conforme foi explicado por Keyes (1998 apud SNYDER; LOPEZ, 2009), as professoras sentem que têm alguma coisa de valor para dar ao presente e à sociedade e entendem que suas atividades do dia-a-dia são valorizadas pela sua comunidade, cultivando um sentimento de pertença e de apoio pela mesma.

3.6.4 Relações intra e interpessoais/Afetividade

Professora 4A:

Eu acho que eu tenho um bom relacionamento com os alunos e o fato de eu ter um bom relacionamento facilita o meu trabalho, porque eu não sou muito autoritária, eu tenho dificuldade em estabelecer limites, mas como eles gostam de mim e eu sou afetuosa, então acaba que eu consigo dar minha aula e fazer as atividades que eu me proponho sem ter muitos problemas [...] Eu acho que é isso, no meu trabalho, eu acho que o meu ponto forte é esse, porque eu consigo estabelecer um vínculo e, através desse vínculo, eu consigo transmitir as ideias em relação ao conteúdo [...] tu percebe que com o passar do ano, à medida que o tempo vai passando, eles vão adquirindo um vínculo que, às vezes, eles contam coisas para o professor que não contam em casa [...].

Professora 4B:

[...] os alunos eles te dão muito retorno, muito retorno, principalmente quando tu trabalha com a questão da afetividade. Porque a primeira coisa que tu tem que trabalhar, seja em qual for a série, seja de primeiro ou segundo grau, é a questão da afetividade, e tu vai ter retorno [...].

De acordo com Mendes, Dohms, Zacharias, Lettnin, Mosquera e Stobäus (2011), a afetividade é entendida como um fator fundamental para a ação pedagógica, pois contribui para que a sala de aula se constitua num espaço de confiança e respeito.

Também constatamos que um relacionamento saudável e afetivo com os alunos é entendido como um fator primordial para uma boa atuação pedagógica, ou seja, a afetividade na sala de aula contribui para que o professor consiga alcançar os objetivos com relação à aprendizagem dos alunos.

Recordando Casassus (2009, p. 214), acreditamos que

a compreensão emocional que surge quando os professores estabelecem vínculos com os alunos e fazem desses vínculos o suporte da aprendizagem cria condições propícias para a aprendizagem e para resultados acadêmicos de alto nível, gera sentimentos de satisfação e bem-estar profissional nos professores, transforma a tarefa educativa numa aventura comum, vitaliza os fazeres do ensinar.

Por isto, a afetividade torna-se indispensável no meio educativo, pois proporciona a construção de relações saudáveis entre professor e aluno, e contribui para que sejam criadas condições favoráveis ao docente durante sua prática pedagógica, podendo potencializar e qualificar o processo de ensino e de aprendizagem.

3.6.5 Qualificação

Professora 9A:

[...] eu procuro estar sempre me atualizando, sempre modificando. Cada ano, eu sempre estou no mesmo ano, segundo ano, mas para cada turma eu modifico todo o meu plano, eu nunca fico no mesmo, eu estou sempre me atualizando e pesquisando, e eu acho que isso é muito positivo para mim e para os alunos.

Mendes, Dohms, Zacharias, Lettnin, Mosquera e Stobäus (2011) verificaram que a educação continuada é considerada importante, ou seja, os docentes estão constantemente se atualizando e modificando seu trabalho, não se deixando dominar pela rotina.

Em nossa pesquisa, a atualização constante na profissão também é vista como um aspecto positivo para a atuação do professor, impedindo que o mesmo caia na mesmice, o que contribui para um melhor aproveitamento e desempenho do aluno.

Constatamos que esta professora encontra-se na fase de diversificação, caracterizada por Huberman (1995), pois demonstra estar motivada por novas ideias, buscando experimentação e inovação, sentindo-se em condições de modificar e diversificar sua prática docente, evitando cair na rotina.

Contudo, podemos compreender que, apesar das dificuldades existentes na profissão docente, como sobrecarga de trabalho, baixos salários, falta de recursos e de infraestrutura nas

escolas públicas, modificação do papel do professor, falta de apoio das famílias, indisciplina dos alunos, entre outros, estas professoras conseguem se realizar e se satisfazer, ou seja, sentem bem-estar na profissão, pois, segundo Diener (2000), a pessoa experiencia abundante bem-estar subjetivo quando sente mais emoções positivas, quando desfruta de atividades que lhe interessam, quando sente mais sensações de prazer e quando está satisfeita com sua vida.

Desse modo, estas professoras apresentam como indicadores de bem-estar o desejo de permanecer na profissão, querer ser professora por opção e gostar do que faz (Realização profissional/Prazer); sentir prazer por estar contribuindo para a formação e o desenvolvimento do aluno (Contribuição social/Formação); reconhecer o valor social da profissão e ser reconhecida (Reconhecimento/Valorização); cultivar relações saudáveis e positivas com seus alunos por meio da afetividade (Relações intra e interpessoais/Afetividade); e estar constantemente se atualizando (Qualificação). Por isto, reforçamos a ideia de que é possível o educador investir em elementos que possam contribuir para a promoção do seu bem-estar pessoal e profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o mal-estar docente decorre de diversos fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, tais como baixos salários, sobrecarga de trabalho, desvalorização da profissão docente, modificação do papel do professor, falta de apoio da família, indisciplina dos alunos e violência escolar. Estes fatores podem repercutir negativamente na ação docente, acarretando sintomas físicos, emocionais e/ou cognitivos ao professor, como dores de cabeça, insônia, frustração, irritabilidade, diminuição da autoestima, esgotamento, estresse, depressão, baixa motivação, absentismo, entre outros.

No entanto, sabemos que existem educadores que conseguem superar positivamente estas dificuldades e adversidades que se apresentam no contexto educativo, sentindo satisfação e realização profissional.

Frente a isto, nossa pesquisa teve como objetivo analisar os níveis de autoimagem/autoestima, autorrealização e mal/bem-estar, e identificar e analisar os indicadores de bem-estar apresentados por docentes de escolas estaduais de Porto Alegre (RS), no intuito de buscarmos elementos que possam contribuir para a diminuição deste mal-estar e a promoção do bem-estar docente, proporcionando uma ressignificação desta profissão.

Desse modo, constatamos que, com relação aos **níveis de autoimagem e autoestima**, os professores pesquisados na Escola A e os professores pesquisados na Escola C apresentam níveis mais positivos, enquanto que os professores pesquisados na Escola B apresentam uma equivalência entre níveis mais altos (positivos) e mais baixos (negativos). No total, os professores pesquisados apresentam níveis mais positivos do que negativos.

No que se refere aos **níveis de autorrealização**, verificamos que os professores pesquisados na Escola A apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de autorrealização, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de respeito e de relacionamento. Os professores pesquisados na Escola B apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de segurança, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de relacionamento e de respeito. Os professores pesquisados na Escola C apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de segurança, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de respeito e de relacionamento. No total, os professores pesquisados apresentam níveis menos satisfeitos nas necessidades físicas e de autorrealização, e níveis mais satisfeitos nas necessidades de respeito e de relacionamento.

Com relação aos **níveis de mal/bem-estar** docente, concluímos que os professores pesquisados na Escola A apresentam uma equivalência entre níveis de mal-estar e de bem-estar, enquanto que os professores pesquisados na Escola B e os professores pesquisados na Escola C apresentam mais níveis de mal-estar do que de bem-estar. No total, os professores pesquisados também apresentam níveis de mal-estar mais elevados.

Sendo assim, os professores pesquisados na Escola A apresentam níveis mais positivos de AI/AE e uma equivalência entre níveis de mal-estar e de bem-estar, estando menos satisfeitos nas necessidades físicas e de autorrealização e mais satisfeitos nas necessidades de respeito e relacionamento. Por isto, entendemos que o docente consegue ter um nível maior de bem-estar ao possuir uma percepção e uma valoração mais positiva de si.

Os professores pesquisados na Escola B apresentam uma equivalência entre níveis positivos e negativos de AI/AE e mais níveis de mal-estar do que de bem-estar, estando menos satisfeitos nas necessidades físicas e de segurança e mais satisfeitos nas necessidades de relacionamento e de respeito. Assim, constatamos que níveis mais negativos de autoimagem e autoestima dificultam o docente no enfrentamento dos problemas que permeiam a ação pedagógica, contribuindo para o surgimento de mal-estar na profissão.

Os professores pesquisados na Escola C apresentam níveis mais positivos de AI/AE e mais níveis de mal-estar do que de bem-estar, estando menos satisfeitos nas necessidades físicas e de segurança e mais satisfeitos nas necessidades de respeito e de relacionamento. Podemos perceber que, apesar de apresentarem uma percepção e uma valoração mais positiva de si, estes docentes não indicam estarem realizados e satisfeitos profissionalmente.

Também no total, os professores pesquisados apresentam níveis mais positivos de AI/AE e mais níveis de mal-estar do que de bem-estar, estando menos satisfeitos nas necessidades físicas e de autorrealização e mais satisfeitos nas necessidades de respeito e relacionamento, ou seja, mesmo apresentando uma autoimagem e autoestima mais positivas, os professores indicam estar experienciando mais mal-estar do que bem-estar.

Acreditamos que estes resultados contraditórios, apresentados na análise realizada com os professores pesquisados na Escola C e com todos os professores pesquisados, merecem uma maior investigação para que se confirmem ou se alterem os dados disponibilizados nesta pesquisa.

Lembramos que as necessidades físicas aparecem como menos satisfeitas para quatorze dos vinte e dois professores pesquisados nas três escolas, o que nos leva a crer que este resultado pode estar relacionado com os baixos salários pagos a estes profissionais, com a sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, com a exaustão profissional. Ademais, dezessete

professores apresentam um alto nível de estresse profissional, decorrente de situações de indisciplina dos alunos em sala de aula.

Esta pesquisa também possibilitou identificar e analisar alguns **indicadores de bem-estar** apresentados pelas professoras entrevistadas, os quais foram encaixados nas seguintes categorias: Realização profissional/Prazer; Contribuição social/Formação; Reconhecimento/Valorização; Relações intra e interpessoais/Afetividade; e Qualificação.

Desse modo, constatamos que estas professoras conseguem experienciar bem-estar na profissão, pois, apesar das adversidades e das dificuldades presentes na prática educativa, elas desejam permanecer na profissão, escolheram ser professora por opção, gostam do que fazem, sentem prazer por estarem contribuindo para a formação e o desenvolvimento dos seus alunos, reconhecem o valor social da profissão e são reconhecidas, cultivam relações saudáveis e positivas com seus alunos por meio da afetividade, e estão constantemente se atualizando.

Contudo, compreendemos que, para que se possa prevenir e diminuir o mal-estar e promover o bem-estar docente, algumas medidas de intervenção devem ser tomadas por parte de alguns setores responsáveis pela educação, como o Estado, a família e a gestão pedagógica.

Por parte do Estado, consideramos ser fundamental a implementação de mudanças curriculares nos cursos de licenciatura, de melhorias das condições de trabalho e de um modelo de educação integral, que leve em conta não apenas os aspectos cognitivos do sujeito, mas também os aspectos afetivos.

Com relação à família, pensamos ser essencial que os pais ou responsáveis resgatem e construam valores pautados no diálogo, no respeito ao próximo, na afetividade e na solidariedade, bem como participem ativamente do processo de aprendizagem dos filhos, colaborando com os professores.

No que compete à gestão pedagógica, acreditamos que a mesma deve cultivar e manter um ambiente de trabalho acolhedor para os educadores, incentivando o diálogo entre os professores e o trabalho em equipe, além de propiciar que as normas da escola sejam construídas de forma participativa pelas pessoas que fazem parte do ambiente escolar.

Para além destas medidas de intervenção, que são de suma importância para que se possa minimizar o mal-estar e qualificar a educação, também o próprio educador pode e deve investir em alguns elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de seu bem-estar pessoal e profissional, bem como para o êxito da sua ação pedagógica, como o autoconceito, a autoimagem, a autoestima, a autorrealização, o bem-estar, a afetividade, o *coping* e a resiliência.

Sendo assim, consideramos que o professor pode investir na construção de uma autoimagem e uma autoestima positivas, o que contribui para a formação de um bom autoconceito e, conseqüentemente, para um melhor conhecimento de si. O autoconhecimento permite ao docente identificar e perceber suas necessidades e suas potencialidades, possibilitando ao mesmo estabelecer metas pessoais e profissionais passíveis de serem alcançadas, levando-o a uma possível autorrealização e ao desenvolvimento de bem-estar pessoal e profissional. Desse modo, os educadores que constroem um bom autoconceito podem atuar de forma mais positiva e coerente na sala de aula, bem como servirem de referência aos seus alunos, contribuindo para que os mesmos desenvolvam uma melhor autoimagem e autoestima de si, otimizando o processo de ensino e de aprendizagem.

Também, o investimento do professor no desenvolvimento da afetividade, das estratégias de *coping* e da resiliência, possibilita a construção de relações interpessoais saudáveis e auxilia o mesmo durante a sua *práxis*, qualificando sua atuação pedagógica e contribuindo para a promoção da sua saúde mental e emocional.

Reforçamos que trabalhar a dimensão afetiva nas escolas se torna indispensável, pois proporciona a construção de vínculos afetivos saudáveis entre professor e aluno, potencializa o processo de ensino e de aprendizagem, e contribui para que sejam criadas condições favoráveis ao docente durante sua prática educativa.

Contudo, acreditamos que nossa pesquisa cumpriu com os objetivos propostos, pois foi possível analisar os níveis de autoimagem/autoestima, autorrealização e mal/bem-estar, e identificar e analisar os indicadores de bem-estar apresentados por docentes de escolas estaduais de Porto Alegre (RS), bem como propor elementos que pudessem contribuir para a minimização do mal-estar e a promoção do bem-estar docente.

Estamos cientes de que os resultados aqui apresentados não esgotam a temática proposta e que futuras investigações devem ser realizadas para que haja uma otimização do ambiente escolar e uma valorização da profissão docente.

Ressaltamos que este estudo se refere a um determinado grupo, num determinado momento e contexto. Assim, os resultados podem variar, pois devemos levar em conta a subjetividade dos sujeitos durante o processo de realização da pesquisa.

Por fim, compartilhamos da ideia de Jesus (2007), ao considerar importante que os estudos forneçam perspectivas otimistas com relação aos professores, para que se possam valorizar os bons exemplos e as boas experiências, servindo de referência para a construção de uma profissão caracterizada pela motivação e pelo bem-estar dos educadores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria N.; OLIVEIRA, Eusébio A. M. de. O efeito do desemprego no stress e coping dos professores do 2º ciclo. **Psicologia, Saúde e Doenças**, Lisboa, v. 9, n. 2, p. 335-347, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v9n2/v9n2a11.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2011.

ANTONIAZZI, Adriane S.; DELL'AGLIO, Débora D.; BANDEIRA, Denise R. O conceito de *coping*: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 2, p. 273-294, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n2/a06v03n2.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2011.

ARANTES, Valéria A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

ASSIS, Simone G.; AVANCI, Joviana Q.; PESCE, Renata P.; DESLANDES, Suely F. **Superação de dificuldades na infância e adolescência: conversando com profissionais de saúde sobre resiliência e promoção de saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES/CNPq, 2006.

ATKINSON, Rita L. et al. **Introdução à Psicologia de Hilgard**. 13. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AXPE, Inge; GOÑI, Eider; ZULAIKA, Luis M. Modificabilidad educativa del autoconcepto físico. In: GRANDMONTAGNE, Alfredo G. (Coord.). **El autoconcepto físico**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOMENY, Helena M. B. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CASTRO, M. A. C. D. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DAMÁSIO, António R. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DIENER, Ed. Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 34-43, jan. 2000.

DOHMS, Karina P. **Níveis de mal/bem-estar docente, de autoimagem e autoestima e autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ESTEVE, José M. **El malestar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. de S.; MOREIRA, Carlos O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a06.pdf>>. Acesso em: 15 de set. 2011.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

GARCIA, Narjara M.; YUNES, Maria A. M. A experiência do programa de educação familiar e as interações entre os serviços de apoio social e famílias em situação de risco. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DO CIDInE, 2009, Gaia, Portugal. **Anais... Gaia: CIDInE**, 2009. p. 01-10. Disponível em: <http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_GARCIA&YUNES.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, Angela de C. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Angela de C.; PANDOLFI, Dulce C.; ALBERTI, Verena (Coord.). **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

GOÑI, Eider; FERNÁNDEZ, Arantza. El autoconcepto. In: GRANDMONTAGNE, Alfredo G. (Coord.). **El autoconcepto físico**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2009.

GROTBERG, Edith H. Nuevas tendencias en resiliencia. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. (Comp.). **Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas**. Buenos Aires: Paidós, 2003.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

INFANTE, Francisca. La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. (Comp.). **Resiliencia**: descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós, 2003.

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

_____. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** 3. ed. Porto: ASA, 2001a.

_____. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIV, n. 43, p. 123-132, abr. 2001b.

_____. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, ano XXV, n. 48, p. 25-43, out. 2002.

_____. **Psicologia da Educação**. Coimbra: Quarteto, 2004.

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

JESUS, Saul N. de; REZENDE, Manuel. Saúde e bem-estar. In: CRUZ, José P.; JESUS, Saul N. de; NUNES, Cristina (Coord.). **Bem-estar e qualidade de vida**: contributos da Psicologia da Saúde. Alcochete: Textiverso, 2009.

LAZARUS, Richard S.; FOLKMAN, Susan. **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer Publishing Company, 1984.

MASLOW, Abraham H. **Motivacion y personalidad**. Madrid: Ediciones Diaz de Santos, 1991.

MELLO, Guiomar N. de. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Aline R.; DOHMS, Karina P.; ZACHARIAS, Jamile; LETTNIN, Carla; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. Bem-estar docente: indicadores e subsídios. In: II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE e I CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, 2011, São Bernardo do Campo. **Anais...** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011. p. 01-34. 1 CD-ROM.

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

_____. **Vida adulta:** personalidade e desenvolvimento. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1987.

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

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

_____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D.; JESUS, Saul N. de.; HERMÍNIO, Carolina I. Universidade: auto-imagem, auto-estima e auto-realização. **UNIrevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-13, abr. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Mosquera_et_al.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

OLIVEIRA, Marta K. de; REGO, Teresa C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

PAIS RIBEIRO, José L.; MORAIS, Rita. Adaptação portuguesa da escala breve de coping resiliente. **Psicologia, Saúde e Doenças**, Lisboa, v. 11, n. 1, p. 5-13, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v11n1/v11n1a01.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2011.

PAIS RIBEIRO, José L.; SANTOS, Carla. Estudo conservador de adaptação do Ways of Coping Questionnaire a uma amostra e contexto portugueses. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 19, n. 4, p. 491-502, out. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a01.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2011.

POCINHO, Margarida; CAPELO, Maria R. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 351-367, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a09v35n2.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2011.

RODRÍGUEZ, Arantzazu. Bienestar psicológico y autoconcepto físico. In: GRANDMONTAGNE, Alfredo G. (Coord.). **El autoconcepto físico**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2009.

SAMPAIO, Adelar A. **Programa de apoio ao bem-estar docente:** construção profissional e cuidar de si. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

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

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SELIGMAN, Martin E. P. Building human strenght: Psychology's forgotten mission. **APA Monitor**, v. 29, n. 1, p. 2, jan. 1998.

SELIGMAN, Martin E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive Psychology: an introduction. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 5-14, jan. 2000.

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

SOLOMON, Robert C.. **Espiritualidade para céticos: paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

SOUZA, Maria T. C. C. de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

STOBÄUS, Claus D. **Desempenho e auto-estima em jogadores profissionais e amadores de futebol: análise de uma realidade e implicações educacionais**. 1983. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. **A formação do professor: do mal-estar ao bem-estar na docência**. (Projeto de Pesquisa). Porto Alegre: PPG em Educação – PUCRS, 2009.

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

TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

TRAVERS, Cheryl J.; COOPER, Cary L. Mental health, job satisfaction and occupational stress smong UK teachers. **Work and Stress**, v. 7, n. 3, p. 203-219, 1993. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02678379308257062>>. Acesso em: 24 ago. 2011.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosario G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

ZACHARIAS, Jamile; MENDES, Aline R.; LETTNIN, Carla; DOHMS, Karina P.; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Educação Por Escrito**, PUCRS, v. 2, n. 1, p. 16-30, jun. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/8674/6642>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa intitulada “Bem-Estar Docente: um estudo em duas escolas públicas de Porto Alegre” tem por objetivo realizar um reconhecimento dos testemunhos de professores de escolas municipais e estaduais do município de Porto Alegre (RS) sobre o tema bem-estar na docência. O estudo será desenvolvido através de suas respostas a questionários e sua participação em entrevista semiestruturada, que serão analisados pela pesquisadora.

Jamile Zacharias (9289-4426), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, é a responsável por esta pesquisa e assegura que os professores entrevistados não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas nas entrevistas, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos, que serão utilizados apenas nesta pesquisa. O telefone do Comitê de Ética da PUCRS é 3320-3345.

Eu, _____, professor (a) convidado (a), declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido (a) a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Também estou informado (a) de que, a qualquer momento, posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista e aos questionários, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza a pesquisadora a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Informado e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pela pesquisadora.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2011.

Entrevistado (a)

Jamile Zacharias

Comitê de Ética em Pesquisa
CEP - PUCRS

APÊNDICE B – Oficina Psicopedagógica

1. Justificativa

Com base na análise dos dados obtidos a partir do Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente, de Jesus (1998), foi possível constatar que, de todos os professores pesquisados, dezessete (77,27%) apresentam um alto nível de *stress* profissional, sendo isto decorrente de situações de indisciplina dos alunos na sala de aula, o que contribui para o desenvolvimento de mal-estar nestes profissionais.

Frente a isto, acreditamos ser de fundamental importância realizar uma Oficina Psicopedagógica voltada para o entendimento da problemática atual da indisciplina dos alunos e para algumas medidas de intervenção que possam auxiliar o professor, bem como minimizar o mal-estar.

A presente oficina foi desenvolvida com base no Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar Docente, elaborado por Jesus (1998).

2. Público Alvo

Professores das escolas em que foi realizada a pesquisa.

3. Duração

A oficina terá duração de cerca de 1h30m.

4. Objetivos

- ✓ Esclarecer os conceitos de mal/bem-estar docente, *stress*, *eustress* e *distress*;
- ✓ Compreender a problemática atual da indisciplina dos alunos em sala de aula;
- ✓ Conhecer algumas medidas de intervenção que possam auxiliar o professor perante situações de indisciplina dos alunos;
- ✓ Estabelecer relação entre a teoria estudada e a prática docente.

5. Atividades

Momento Introdutório

- ✓ Breve apresentação dos participantes da oficina;
- ✓ Apresentação da proposta da oficina e entrega de material teórico sobre a temática.

1ª Parte – Teórica

- ✓ Esclarecimento dos conceitos de mal-estar docente, *stress*, *distress*, *eustress*, bem-estar docente, resiliência e *coping*.
- ✓ Leitura individual do capítulo “Gestão da indisciplina”, do livro “Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?”, de Saul Neves de Jesus.
- ✓ Comentários e discussão acerca das ideias principais abordadas no capítulo.

2ª Parte – Prática

- ✓ Divisão dos participantes em pequenos grupos;
- ✓ Numa folha, cada grupo descreverá uma situação problema de indisciplina dos alunos vivenciada pelos professores.
- ✓ Após a descrição da situação problema, os grupos trocarão as folhas e deverão resolver o problema abordado com base na teoria apresentada e nas experiências pessoais de suas práticas pedagógicas.
- ✓ Socialização das situações problemas e das medidas de intervenção descritas pelos grupos.

Avaliação

Os participantes deverão responder, individualmente, as seguintes questões:

- ✓ Que contribuições a teoria estudada forneceu para a sua prática docente?
- ✓ Que contribuições esta oficina forneceu para o seu bem-estar profissional?
- ✓ Que sugestões você apresentaria para um futuro aperfeiçoamento desta oficina?

6. Ministrante

Jamile Zacharias

Possui Especialização em Educação Inclusiva e Licenciatura em História pela PUCRS. Tem experiência docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (séries/anos finais) e no Ensino Médio, e trabalhou como professora particular de aluno de inclusão (Síndrome de Down). Atualmente cursa Pedagogia e Mestrado em Educação na PUCRS, e trabalha como pesquisadora colaboradora nos Grupos de Pesquisa "Educação Para a Saúde e Educação Inclusiva" e "Mal-Estar e Bem-Estar na Docência".

Contato: (51) 9289-4426

jamilezacharias@yahoo.com.br

<http://jamilezacharias.blogspot.com/>

REFERÊNCIAS

ASSIS, Simone G. et al. **Superação de dificuldades na infância e adolescência:** conversando com profissionais de saúde sobre resiliência e promoção de saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES/CNPq, 2006.

ESTEVE, José M. **El malestar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

GROTBORG, Edith. H. Nuevas tendencias en resiliencia. In: MELILLO, A; OJEDA, E. N. S. (comp.). **Resiliencia:** descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós, 2003.

JESUS, Saul N. de. **Bem-estar dos professores:** estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** 3. ed. Porto: ASA, 2001.

_____. **Psicologia da Educação**. Coimbra: Quarteto, 2004.

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

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética

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

OF.CEP-618/11

Porto Alegre, 15 de abril de 2011.

Senhor Pesquisador,

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS apreciou e aprovou seu protocolo de pesquisa registro CEP 11/05397 intitulado **"Bem estar docente: um estudo em duas escolas públicas em Porto Alegre"**.

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

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

Atenciosamente,

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

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

PUCRS

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

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

O presente questionário é de caráter individual e sigiloso.

Gostaríamos de que seus dados fossem preenchidos o mais precisamente possível.

Marque com um X a alternativa que você considera mais correta. Obrigado!

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

35-	Considero-me uma pessoa tolerante?					
36-	Tenho senso de humor?					
37-	Tenho dúvidas sobre que atitude tomar?					
38-	Aceito opiniões diferentes da minha?					
39-	Sou uma pessoa triste?					
40-	Acuso os outros de erros que eu cometo?					
41-	Sinto-me magoado quando os outros me criticam?					
42-	Sou uma pessoa medrosa?					
43-	As opiniões dos outros têm influência sobre mim?					
44-	Tenho certeza sobre o que está certo ou errado?					
45-	Sou uma pessoa submissa?					
46-	As convenções sociais me afetam?					
47-	Sinto que os outros me evitam?					
48-	Tenho medo da morte?					
49-	Considero-me uma pessoa satisfeita?					
50-	Se pudesse começar tudo de novo, gostaria de ter uma vida diferente?					

ANEXO C – Questionário de Autorrealização Baseado na Teoria de Abraham Maslow

SEMESTRE: _____

GÊNERO: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

DATA: _____

Instruções para Responder

Leia as primeiras três afirmativas (A, B, C) e decida até que ponto concorda com cada uma. Dê exatamente três pontos ao conjunto de três afirmativas. Quanto mais pontos você der a cada afirmativa, tanto mais você concorda com ela.

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

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

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

A	B		C		
1	2		0		

Ou se você concorda ou discorda de todas as afirmativas:

	A		B		C
	1		1		1

1.

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

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

2.

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

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

3.

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

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

4.

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

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

5.

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

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

6.

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

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

7.

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

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

8.

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

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

9.

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

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

10.

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

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

11.

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

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

12.

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

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

13.

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

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

14.

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

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

15.

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

16.

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

17.

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

18.

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

19.

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

20.

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

21.

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

22.

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

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

23.

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

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

24.

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

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

25.

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

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

26.

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

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

27.

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

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

28.

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

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

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. Freqüentes 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 aperfeiço o pessoalmente os conteúdos programáticos.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 19) Contribuir para a formação plena dos alunos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 33) De um modo geral penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 48) Pelo meu não empenhamento nalgumas situações

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

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

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

- 50) Tentar motivar alunos que não querem aprender

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

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

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

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

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

Indique a 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

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

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

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

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

- 64) Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho
- 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
- 94) Falar com outras pessoas envolvidas

- 95) Colocar atenção redobrada no planejamento 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 possui

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 112) Gostar de me relacionar com jovens

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 113) Contribuir para o desenvolvimento dos jovens

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

ANEXO E – Entrevista Semiestruturada (STOBÄUS; MOSQUERA, 2009)

- 1) Que aspectos positivos você destaca em sua atuação como docente?
- 2) Que aspectos negativos você destaca em sua atuação como docente?
- 3) Que dificuldades você destaca como causadoras de algum grau de mal-estar em relação a sua atuação como docente?
- 4) Que satisfações você destaca como causadoras de algum grau de bem-estar em relação a sua atuação como docente?