

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADELAR APARECIDO SAMPAIO

**PROGRAMA DE APOIO AO BEM-ESTAR DOCENTE:
CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL E CUIDAR DE SI**

**Porto Alegre
2008**

ADELAR APARECIDO SAMPAIO

**PROGRAMA DE APOIO AO BEM-ESTAR DOCENTE:
CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL E CUIDAR DE SI**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

Porto Alegre

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S192p Sampaio, Adelar Aparecido
Programa de apoio ao bem-estar docente : construção
profissional e cuidar de si. – Porto Alegre, 2008.
125 f. : il.

Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação,
PUCRS.
Orientação: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus.

1. Educação. 2. Professores – Aspectos Psicológicos. 3.
Estresse (Psicologia). 4. Bem Estar Pessoal. 5. Auto-Estima.
6. Auto-Imagem. I. Stobäus, Claus Dieter.

CDD 371.1

Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297

ADELAR APARECIDO SAMPAIO

**PROGRAMA DE APOIO AO BEM-ESTAR DOCENTE:
CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL E CUIDAR DE SI**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 11 de janeiro de 2008

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Claus D. Stobäus

Profª. Dra. Bettina S. dos Santos

Profª. Dra. Maria Lúcia T. Nunes

Prof. Dr. Saul Neves de Jesus

*À minha mãe, in memoriam
pela vida,
exemplo de fé e luta.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e amigo, Professor Dr. Claus Dieter Stobäus, pelo acolhimento, carinho, afeto e competência com que guiou os passos deste trabalho. A você, Claus, muito obrigado.

Ao Programa de Mestrado em Educação da PUCRS, em especial ao seu coordenador, Professor Dr. Juan José Mouriño Mosquera, pela carinhosa acolhida e pela oportunidade de concretizar este sonho.

Ao Professor Dr. Saul Neves de Jesus, pela grande colaboração e exemplo de otimismo

Ao Professor e amigo Dr. Paulo Ernesto Antonelli, pela competência com que guiou meus primeiros passos na carreira acadêmica.

À Prefeitura Municipal e Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Município de Ibema-Pr, pelo apoio na realização dos trabalhos de pesquisa.

Aos professores participantes deste Programa, pelos momentos inesquecíveis de convivência e confiança.

À minha família, pelo apoio irrestrito à causa que abracei. Em especial, à minha esposa Marínez, pelo companheirismo, e meus filhos Everton e Aurélio.

RESUMO

Nas últimas décadas os temas mal-estar e bem-estar docente vêm ganhando forças e suas implicações na vida do professor são estudadas e aprofundadas. Cremos que ele, mediante as exigências e de encargos acrescidos ao labutar na Educação, necessita de uma atenção maior durante o exercício profissional, bem como em nível pessoal. Por isso, desenvolvemos a pesquisa ‘Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente: construção profissional e cuidar de si’, através de atividades teóricas e práticas para analisar as repercussões sobre suas práticas e posturas, tanto na vida pessoal como na profissional, conduzindo o docente a reflexões sobre situações de mal-estar para situações de bem-estar, num processo de construção continuada e permanente, iniciada com as oficinas. É um estudo de caso quanti-qualitativo, envolvendo quinze professores do Ensino Fundamental e Médio do Município de Ibema - Paraná, entre o período de março e dezembro de 2006. Os instrumentos utilizados foram: Questionário de Auto-imagem e Auto-estima, de Stobäus (1983), Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Bem/Mal-estar Docente, de Jesus (1998), trabalhadas com Estatística Descritiva e Inferencial, e Entrevistas, bem como Diário de Campo complementar, que foram trabalhados com Análise de Conteúdo de Bardin (2004). Os resultados da aplicação do Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente, desenvolvido em 19 sessões, totalizou aproximadamente 50 horas, abrangendo as dimensões física, social, cognitiva, afetiva e espiritual, em trabalhos coletivos em sala de aula e saídas a campo. Na análise pudemos perceber uma redução considerável nas variáveis de estresse profissional (61.42 pontos, significativo para $p < 0.05$) e exaustão profissional (154 pontos, significativo para $p < 0.05$), um avanço em níveis de auto-imagem e auto-estima (20.83 pontos, significativo para $p < 0.05$). Na análise qualitativa destacamos as cinco categorias *a priori*, 1, 2, 3, 4, 5, e mais duas *a posteriori*, que indicaram uma melhora nas estratégias de *coping*

utilizadas pelos professores, principalmente nas questões relacionadas com as suas relações interpessoais, no cuidado com a sua saúde, e equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, como indicadores de cuidado de si. A partir dos resultados dessa pesquisa, salientamos que este Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente, que envolve elementos de cuidado de si, auxilia o enfrentamento e superação de mal-estar em direção ao bem-estar docente, com repercussões profissionais e pessoais.

Palavras-chave: mal-estar docente, bem-estar docente, estresse, auto-imagem, auto-estima.

ABSTRACT

On the last decades themes like uneasiness and well been of the teacher are receiving strengths and its implications to the life of the teacher are studied deeply. We believe that, through exigencies added to the Education work, its necessary a better attention throughout the professional exercise, as well as in a personal level. For that reason, we developed a research called ‘Support Program of the Well Been of the Teacher: professional building and taking care of itself’, through theory and practical activities to analyze the repercussions over its practices and postures, on the personal or professional life, conducting the teacher to reflect about situations of uneasiness to situations of well been, in a process of continuously and permanent construction, started with workshops. It is a study of a quantitative and qualitative case, involving fifteen Elementary and High School teachers from the municipality of Ibema – Paraná, between the periods of March to December 2006. The utilized instruments were: Self image and self esteem questionnaire and, of Stobäus (1983), Instrument for variable Evaluation that Constitute Well Been and Uneasiness of the Teacher, of Jesus (1998), worked with a Descriptive Statistics and Interviews, such as a Field Diary, that were worked with Analyzes of Bardin (2004). The results of the Support Program for the Well Been of the Teacher aplication developed in 19 sessions, totalizing approximately 50 hours, reaching the physics, social, cognitive, affective and spiritual areas, in collective classroom works and going to the field. We could notice in the analyzes a considerable reduction of the professional stress variables (61.42 points, meaning for $p < 0.05$) and professional exhaustion (154 points, meaningful to $p < 0.05$). Of the qualitative analyzes we detached the five categories *a priori* 1, 2, 3, 4, 5, and two more posteriori, that indicated the strategies of coping utilized by the teachers, specially on the questions related to their interpersonal relations, of the care with their health, and equilibrium between personal and professional life, as indicators of the care for themselves. From the results of this research, we noticed that the

support Program of the Well Been of the Teacher, that develops elements of self care, and helps to face and overcome the uneasiness towards the well been of the teacher, with professional and personal repercussions.

Key- words: uneasiness of the teacher, well been of the teacher, stress, self image, self esteem.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Médias obtidas na avaliação das diversas variáveis, nos dois momentos de avaliação, em comparação com a média do instrumento.....	17
Tabela 02 – As questões das entrevistas e a formação das categorias.....	60
Tabela 03 – As categorias resultantes	61
Tabela 04 – Mensuração dos resultados das duas abordagens do Questionário de Auto-imagem e Auto-estima	91
Tabela 05 – Médias obtidas na avaliação das diversas variáveis, nos dois momentos de avaliação, e diferenças entre essas médias.....	95
Tabela 07 – Médias obtidas na avaliação das diversas variáveis, em quatro momentos de avaliação.....	96
Tabela 08 – Médias obtidas das variáveis de Estresse Profissional e Exaustão Profissional .	97
Tabela 09 – Médias das variáveis de Estresse Profissional e Exaustão Profissional	97

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	155
2.1	MAL-ESTAR DOCENTE: UM PROBLEMA ATUAL.....	155
2.2	CAUSAS DO MAL-ESTAR DOCENTE	19
2.2.1	Fatores de segunda ordem.....	19
2.2.2	Fatores de primeira ordem.....	20
2.3	CONSEQÜÊNCIAS DO MAL-ESTAR DOCENTE	24
2.4	ESTRESSE E MAL-ESTAR DOCENTE	25
2.5	ASPECTOS SOCIAIS DO MAL-ESTAR DOCENTE	28
2.6	ESTRATÉGIAS PARA O BEM-ESTAR DOCENTE	30
2.6.1	A formação dos professores.....	30
2.6.2	O cuidado de si em vários planos	34
2.6.3	Auto-imagem e auto-estima.....	39
2.6.4	Atividade física e saúde	40
3	DECISÕES METODOLÓGICAS	43
3.1	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	43
3.2	OBJETIVOS	44
3.2.1	Geral.....	44
3.2.2	Específicos.....	44
3.3	PARADIGMA.....	45
3.4	TIPO DE PESQUISA.....	45
3.5	PARTICIPANTES	46
3.6	QUESTÕES DA PESQUISA	46
3.7	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	46
3.7.1	Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores de Bem/mal-estar Docente (JESUS, 1998)	47

3.7.2	Questionário de Auto-imagem e Auto-estima (STOBÄUS, 1983).....	47
3.7.3	Diários de Campo	49
3.7.4	Entrevista.....	49
3.8	ANÁLISE DOS DADOS.....	50
3.9	AS SESSÕES DO PROGRAMA DE APOIO AO BEM-ESTAR DOCENTE.....	50
4	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	59
4.1	CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	59
4.1.1	Identificação das situações geradoras de estresse no contexto profissional.....	61
4.1.1.1	<i>Dificuldades com a aprendizagem e desmotivação dos alunos</i>	<i>61/61</i>
4.1.1.2	<i>As relações interpessoais dos professores</i>	<i>64</i>
4.1.2	Estratégias de superação das situações de estresse no contexto profissional.....	67
4.1.2.1	<i>A afetividade como um caminho para a motivação e aprendizagem dos</i> <i>alunos.</i>	<i>68</i>
4.1.2.2	<i>A melhoria nas relações interpessoais: a busca pelo trabalho em equipe</i> <i>e uma relação mais afetiva.....</i>	<i>70</i>
4.1.3	As relações pessoais com aspectos físicos, mentais e espirituais	73
4.1.3.1	<i>A incorporação de uma vida mais ativa fisicamente.....</i>	<i>73</i>
4.1.3.2	<i>Reestruturação cognitiva: em direção a um comportamento afetivo</i> <i>social.....</i>	<i>76</i>
4.1.3.3	<i>A relação com os aspectos espirituais</i>	<i>79</i>
4.1.4	A formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor	80
4.1.5	O pessoal e o profissional: dois lados de uma mesma moeda.....	82
4.1.6	Expectativas e contribuições mais relevantes da prática de pesquisa.....	83
4.1.7	Sugestões para a prática futura da pesquisa.	86
4.2	AS ATIVIDADES DE CAMPO E O CONTATO COM A NATUREZA	87
4.3	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA (STOBAUS, 1983).	89
4.4	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS QUE CONSTITUEM INDICADORES DO BEM/MAL-ESTAR DOCENTE (JESUS, 1998).....	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS.....	103
	APÊNDICE	106
	ANEXOS	110

1 INTRODUÇÃO

Muitos fatores de nossa formação acadêmica e de vida pessoal são relevantes ao tema desafiador que ora nos guia. Por vezes escrevemos e reescrevemos a respeito de ações que viessem ao encontro de melhores condições ao ensino, principalmente no que se refere à realidade enfrentada pelo docente.

A vida do professor destacou-se em nossas reflexões e assim procuramos tentar entendê-lo melhor em seu contexto, sabendo que o mesmo possui problemas dentro e fora de seu universo de trabalho.

Um fato importante que marcou e nos motivou a direcionar mais nossas reflexões, foi a de que depois de determinados cursos ou mesmo palestras aos professores, o nível de motivação para a prática era grande. Mas esta motivação não durava por mais de duas ou três semanas. Costumamos sempre falar de motivação “fogo de palha”. Por algum motivo não se incorporava de forma consistente na prática docente. Em meio a essa vivência, o docente foi nos chamando a atenção e assim, fomos conduzindo reflexões sobre sua vida na Educação.

Neste sentido, nossas reflexões acerca da realidade do professor e a oportunidade nos confiada pela PUCRS, através de seu Programa de Pós-Graduação em Educação, foram elementos importantíssimos para o desenvolvimento do Programa de Apoio ao Bem-estar Docente.

Vale lembrar também, as contribuições relevantes de pesquisa que os professores Drs. Juan José Mouriño Mosquera e Claus Dieter Stobäus desenvolvem já a décadas. É oportuno ainda ressaltar as pesquisas que o professor Dr. Saul Neves de Jesus tem desenvolvido na Europa e, que nesse momento nos servem de referência para nosso estudo.

Creemos que o professor, mediante as exigências e os encargos para ele acrescido na Educação, necessita de uma atenção maior no exercício de sua profissão. É certo que inúmeras são as causas que geram desconforto e com certeza a inversão desta situação, muito embora fossem ventiladas circunstâncias favoráveis de imediato, exigiria um processo de média e longa duração. No entanto, como os indicadores sociais e políticos não são tão animadores, o docente continua em meio a um quadro desconfortável.

A problemática da docência não é novidade, assim como é de conhecimento que existe um crescente acirramento do problema que se apresenta e pouco tem sido feito em favorecimento à pessoa do docente, como afirmam Mosquera e Stobäus (1996, 2000).

Justamente nesse sentido, que nossas reflexões acerca da realidade do professor amadureceram a idéia de desenvolver estudos que possam contribuir efetivamente para o bem-estar do docente, não esquecendo que existem outros problemas que o afetam dentro e fora da sala de aula.

Não é discurso novo dizer que a Educação, de modo geral, não recebe ainda os recursos necessários para atingir suas demandas. Nesta área, há muito que se avançar no Brasil. Mas já está mais que na hora de entender que o professor não é somente parte importante para uma Educação da melhor qualidade, ele é a chave. Conforme muito bem destaca Maslach (1999, apud JESUS, 2002a, p. 46), “[...] os professores são o que há de mais valioso no sistema educativo, pelo que promover o seu bem-estar deveria ser o principal objetivo em política educativa”.

Por conta disso, acreditamos muito na melhoria das suas condições para o seu trabalho, tentando desencadear um processo de bem-estar, que refletirá numa melhoria na qualidade de seu ensino.

A idéia inicial foi a de auxiliar os professores a refletirem sobre sua docência para que construam condições de bem-estar tanto na vida profissional como na vida privada, envolvendo as dimensões social, mental, afetiva, física e espiritual, para que construam condições para o seu bem-estar.

O professor Jesus (1998a) destaca que embora o mal-estar docente seja um problema complexo, não havendo receitas universais, a prevenção, passa pela formação de professores no sentido de contribuir para que a prática profissional seja desenvolvida com satisfação e autoconfiança profissional caracterizado pela motivação e pelo desenvolvimento pessoal e interpessoal. Para Jesus, dentro de um processo de formação de professores, deveriam ser adquiridas competências teóricas que traduzissem hipóteses de trabalho ou alternativas de ação, além de competência práticas para o enfrentamento de situações-problema da profissão docente.

Por conta disso, desenvolvemos o tema ‘Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente: construção profissional e cuidar de si’. Ao escolher a linha de pesquisa ‘Ensino e Educação de Professores’, vislumbramos a possibilidade de contribuir para uma formação continuada e permanente dos professores com implicações na sua vida profissional e pessoal.

No sentido dessa idéia, pensamos que o estudo de caso pode oferecer um suporte metodológico para sustentar a intenção de investigar o seguinte problema:

Como repercute o Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente no nível e nas situações de mal-estar, no cuidado de si, para a construção do bem-estar docente?

Assim, traçamos como objetivos deste estudo:

- quais alterações ocorrem nos níveis de auto-imagem e auto-estima e sobre as situações e mal-estar docente pela aplicação do Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente;
- o que relatam os docentes sobre o desenvolvimento do Programa para a construção do bem-estar docente, nas dimensões cognitiva, afetiva, física, social e espiritual;
- proporcionar subsídios que os conduzam a reflexões para passarem do mal-estar ao bem-estar docente.

Dividimos em três partes este estudo, que, na primeira, desenvolvemos uma aproximação ao tema, com uma abordagem da fundamentação teórica que nos orientou para o desenvolvimento do Programa.

Na segunda parte, após a definição da base teórica para a temática, apresentamos a condução do trabalho investigativo, as questões de pesquisa, os objetivos e as decisões metodológicas adotadas para abordar e investigar o problema de pesquisa. Apresentamos também, o trabalho de campo realizado.

As análises dos resultados do Programa, realizadas com base nas informações coletadas por meio dos instrumentos que utilizamos, formam a terceira parte do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a construção deste referencial teórico resgatamos apontamentos realizados em leituras e aulas assistidas, que dizem respeito à temática que desenvolvemos.

Todos esses apontamentos, teoria mais dados empíricos são considerações prévias que nos permitiram construir um referencial mínimo que norteou nossa investigação.

Salientamos que a escolha dos autores aqui referenciados se deu por conta das contribuições que deram aos estudos que abordamos no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

A temática abordada acerca do Programa de Apoio ao Bem-estar Docente: construção continuada e cuidar de si por, nos pareceu conveniente, ser enquadrada na linha de pesquisa Ensino e Educação de Professores, do programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da PUCRS, pela abrangência que o trabalho foi arremetido na contribuição para a formação docente.

2.1 MAL-ESTAR DOCENTE: UM PROBLEMA ATUAL

O mundo do trabalho de modo geral evoluiu e as implicações quanto às conseqüências negativas ao indivíduo, paulatinamente, são estudadas e aprofundadas. Na Educação, o professor em particular, em seu universo de trabalho, tendo como atribuições diversas tarefas em seu cotidiano, das quais a maioria de ordem intelectual, somado aos originais problemas enfrentados ao longo dos tempos, está muito propenso a desencadear um processo de insatisfação, tanto profissional como pessoal. Além de sua rotina, outros fatores incidem e recaem sobre ele. De modo crescente, as demandas que recaem sobre os professores acabam por gerar um sentimento de desconforto e tensão, podendo afetar o seu bem-estar.

Como afirmam Mosquera e Stobäus (1996, 2000), existe um contínuo acirramento deste problema e a docência é desgastada ante as insatisfações dos professores, descontentamento dos alunos, improdutividade do conhecimento, e ainda desconfiança no aproveitamento social. Salientam ainda que embora existam causas econômicas, políticas, sociais e profissionais, quase nada é apontado sobre a pessoa do docente, suas inquietações,

interesses, valores e expectativas. Mesmo as temáticas sendo foco de preocupações desde 1975, Mosquera e Stobäus vêem que as mesmas são deixadas a um segundo plano.

Nunes e Teixeira (2000) evidenciam uma carência nos sistemas de orientação psicológica ao professor durante o exercício de sua função e um excesso de preocupações com a sua prática técnico-instrucional em detrimento do bem-estar emocional.

Hendling e Gilliland (1981, apud JESUS, 2001), evidenciaram a existência de um ciclo de estresse ao longo do ano letivo no qual apontam o cansaço e o esgotamento dos professores em função das atividades por eles desenvolvidas. No ano letivo, verifica-se um aumento progressivo do nível de estresse nos professores com picos de maior intensidade no final de cada período.

Em nossa investigação, Sampaio (2006), realizada com professores do Ensino Fundamental e Médio do Município de Ibema -Paraná constatamos também um aumento dos níveis de estresse e exaustão profissional apresentados pelos sujeitos da pesquisa no final do primeiro semestre letivo, comparados com as médias estabelecidas pelo instrumento de Jesus (1998a) e do final do segundo semestre letivo em comparação ao final do primeiro semestre de 2005.

A pesquisa foi proposta aos professores do Município de Ibema -Paraná, que de forma voluntária responderam o questionário em dois momentos do ano letivo de 2005: em julho e novembro. No primeiro momento 34 questionários foram respondidos e devolvidos, enquanto que 27 retornaram no segundo momento.

Para a elaboração dos resultados médios comparados, foram considerados os 27 questionários respondidos nas duas oportunidades.

Os participantes da pesquisa são professores do Ensino Fundamental e Médio, sendo profissionais atuantes de três escolas: uma privada e duas do sistema público de ensino. Tinham idades compreendidas entre 20 e 61 anos, com tempos de serviço entre 2 a 35 anos, sendo 03 do sexo masculino e 24 do sexo feminino.

Para a avaliação dos resultados obtidos nos dois momentos, na avaliação das diversas variáveis em estudo, o quadro 01 mostra a comparação com a média estabelecida pelo instrumento de pesquisa.

Tabela 01 – Médias obtidas na avaliação das diversas variáveis, nos dois momentos de avaliação, em comparação com a média do instrumento

	Média do instrumento (JESUS, 1998).	Média em julho/ 2005	Média em novembro/ 2005
Projeto profissional	4.4	4.3	4.6
Empenhamento profissional	62.8	68.8	70.6
Valor das metas	30.6	32	31.9
Motivação intrínseca	22.4	24	25.3
Expectativa de eficácia	29.5	31.5	33.8
Expectativa de controle	44.8	44.7	44.9
Atribuições-locus (sucesso)	22.5	22.7	23
Atribuições-locus (fracassos)	16.3	12.2	11.9
Atribuições-estab. (sucessos)	16.3	16.9	16.8
Atribuições-estab.(fracassos)	11.4	9.1	9.1
Sucesso profissional	26.9	30.7	30.4
Motivação inicial	26.7	29.4	28.2
Estresse profissional	317.5	365	389
Exaustão profissional	428.7	438	476
Crenças irracionais	39	42.8	42.2
Estratégias de <i>coping</i>	23.5	27.6	27.1

Fonte: Sampaio (2006)

Para Esteve (2004, p. 96), as mudanças que se operaram no trabalho docente, acabou originando novas dificuldades e

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas, implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação.

O modelo de Blase (1982, apud ESTEVE, 1994) mostra a degeneração da eficácia docente, a partir da relação entre a motivação e a eficácia do professor.

Fundamentalmente, o autor expõe que os professores se queimam num processo que surge de uma atuação pouco eficaz com os alunos, que se traduzirá em uma diminuição da sua satisfação, de sua implicação com o trabalho, de sua motivação e de seu esforço. Assim se chegaria pela redução do esforço do professor, a uma atuação menos eficaz que voltaria a se retro-alimentar num ciclo.

O mal-estar docente para Jesus (2001), é um fenômeno da sociedade atual, ligado às mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, com implicações no comportamento dos alunos na escola. Este problema para o autor, merece todo nosso cuidado, pois, afeta os próprios professores e toda uma sociedade em geral, e os alunos, em particular.

Por sua vez, Mosquera e Stobäus (1996; 2000) afirmam que as condições econômicas e políticas não têm sido suficientemente favoráveis aos professores: os docentes parecem estar condenados a realizar mal o seu trabalho, uma vez que vários encargos têm crescido assustadoramente incidindo numa sobrecarga de trabalho cada vez maior aos professores.

A formação de professores tem figurado entre as questões mais urgentes e são consideradas como um grande desafio para as políticas educacionais. Já está mais que na hora de estabelecer políticas para atender essas demandas.

Para Santini (2004), este processo de desvalorização e descaracterização da atividade docente acredita-se que ocorra a partir de uma desvalorização social com a constante queda do seu poder aquisitivo e a sobrecarga de trabalho, subtraindo do professor o controle de sua prática docente, o que teve como consequência, uma defasagem na qualidade de ensino.

Sem dúvida, estamos vivendo um tempo de profundas mudanças na vida da sociedade que estabelece uma crise de desorientação, invadindo os muros da escola e afetando negativamente nossos ambientes de ensino, o que deixa os professores desorientados para o enfrentamento dessas novas demandas.

Para Esteve (2004), esta realidade nos instiga a um novo desafio. Talvez o mais difícil e penoso quando tentamos redesenhar esse quadro que nos aflige. Esta nova etapa supõe criar condições para viver um novo momento, no qual se revalorize a figura do professor e se concentre o melhor de nossos esforços no sentido de dar-lhe oportunidade de desenvolver um trabalho de qualidade. Enfatiza ainda o autor citando Woods et. al. (1994, apud ESTEVE, 2004, p. 136), que “a batalha da qualidade de ensino acontece prioritariamente no terreno da qualidade e da motivação do pessoal que atua no ensino, muito mais do que as modificações estruturais ou na abundância de meios materiais”.

Essa estratégia é referida por autores que estamos estudando e sustentam nossa investigação. Contudo, é preciso aprofundar ainda mais os referenciais teóricos para embasar da forma mais clara o vasto campo de estudo que tentamos apresentar nesse momento, e tornar mais claro o entendimento de suas causas, fatores, conceitos e estratégias de abordagens alternativas para a temática.

2.2 CAUSAS DO MAL-ESTAR DOCENTE

As causas do mal-estar docente têm raízes mais profundas que se possa imaginar. E como bem frisamos nesse estudo, é preciso conhecer melhor o que se quer combater, como primeira estratégia de ação, muito embora, nesse momento, ainda estejamos traçando as noções de causa.

Em uma classificação estabelecida por Blase (1982, apud ESTEVE, 1994), os indicadores do referido mal-estar docente, se dividem em dois fatores: os de primeira ordem, referindo-se aos que incidem diretamente sobre a ação de sua docência em sua classe, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas; e os de segunda ordem, que se referem a condições ambientais no contexto em que se exerce a docência. Para o autor, a ação deste segundo grupo é indireta, afetando a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor em seu trabalho.

Por ser de caráter mais contextual, Esteve trata primeiramente dos fatores de segunda ordem, para depois considerar os de primeira ordem, mais concretos e que se referem à ação docente.

2.2.1 Fatores de segunda ordem

- Modificação do mundo do professor e dos agentes tradicionais de socialização.

De acordo com o autor, as mais diversas fontes assinalam que nos últimos anos tem aumentado as responsabilidades e exigências sobre os professores, em coincidência com uma rápida transformação do contexto social. As dificuldades acerca da transferência por parte da comunidade social e da família de algumas de suas atividades sociais para a escola aconteceram sem que houvesse mudanças necessárias na formação docente, acarretando em

um aumento de confusão na capacitação que o professor necessita e como e quando deve aplicá-la.

- A função docente: contestação e contradições

Algumas vezes exige-se do professor que atenda prioritariamente as necessidades individuais de seus alunos e outras, lhe é imposta uma política na direção em que as necessidades sociais se movem a serviço das exigências políticas ou econômicas do momento.

- Modificação do apoio do contexto social

Muitas vezes a valorização do trabalho do professor se faz somente num sentido negativo. Quando um professor faz um trabalho de qualidade, pouco se valoriza, enquanto que se fracassa às vezes pelo acúmulo de circunstâncias ante as que o professor pode operar com êxito, o fracasso se personaliza imediatamente, incitando-o como responsável direto de todas as conseqüências.

- Os objetivos do sistema de ensino e avanço dos conhecimentos

A evolução do contexto social exige uma adaptação às mudanças por parte dos alunos, professores e pais. Não se trata de somente redesenhar os conteúdos defasados. Trata-se de incorporar novos conhecimentos que se apontam como imprescindíveis para a sociedade futura e de assumir as novas funções do contexto social dentro de um novo papel de ensinante-educador.

- A imagem do professor.

Finalmente, a imagem do professor é uma imagem conflitiva mais ligada a situações desagradáveis quando é abordada nos meios de comunicação. Não obstante, não é raro ouvir casos de violência física na sala de aula, falta de materiais e instalações adequadas, baixo salário dentre outras.

2.2.2 Fatores de primeira ordem

- Recursos materiais e condições de trabalho.

Uma série de limitações ao trabalho docente que atuam diretamente sobre a prática docente, limitando a ação do professor em conjunto com as situações de segunda ordem.

- Violência nas instituições de trabalho.

A violência nas instituições escolares é alvo de vários estudos. Parece que as ocorrências de casos desse tipo na sociedade em geral estão invadindo os estabelecimentos escolares. Nomeadamente, é uma situação alarmante em grandes centros com repercussões negativas que afetam os professores.

- Esgotamento docente e acumulação de exigências sobre o professor

Embora a evolução negativa do contexto social não afeta por igual todos os professores, muitos não têm encontrado respostas aos novos desafios. Alguns por consequência reduzem sua eficácia ao não conseguirem adequar-se às novas exigências. Estes estão sujeitos a depararem com os agravantes das condições de mal-estar docente, podendo implicar-lhes negativamente em sua profissão.

Mosquera e Stobäus (1996, 2000) perfilam as causas do mal-estar docente que se destacam:

- carência de tempo suficiente para elaborar um trabalho decente, acrescentando ainda as dificuldades dos alunos e aulas cada vez mais numerosas;
- trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa principal que é de ensinar e é fator de fadiga;
- descrença no ensino como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos;
- modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade;
- Citam os autores que algumas causas têm raízes mais profundas como:
- posições do Estado e planos de Governo como desencadeadores de uma Educação realmente eficiente;
- falta de uma Filosofia de Educação conhecida por todos e por todos trabalhada, analisada, discutida e negociada;
- necessidade de uma educação para a cidadania, na qual direitos humanos e atitudes de tolerância possam ser intercambiadas;
- falta na consideração da importância central das temáticas dos meios e dos recursos da Educação, que expressam o engajamento da totalidade do social e significam a permanência digna do ensinar como trabalho real e profissão fundamental;

- deficiência em considerar o conhecimento como um real valor que propicia instrumentos para as modificações de um mundo em que há pobreza, ignorância e desconhecimento.

Por sua vez, Jesus (2002), numa avaliação macroscópica com base em diversos estudos realizados com professores portugueses, destaca a massificação do ensino, a excessiva exigência política colocada sobre o trabalho do professor, as alterações ocorridas na estrutura e dinâmicas das famílias, o acelerado desenvolvimento tecnológico e os conteúdos transmitidos pela mídia.

Para o autor, estas mudanças originaram um contexto pouco favorável ao exercício da docência, tornando-se mais dificultoso alcançar o grande objetivo da educação escolar na atualidade que é a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Jesus (1998a), na atualidade, o principal fator que contribui muito para o mal-estar docente, é a indisciplina dos alunos, de acordo com diversas investigações realizadas pelo autor. Essa situação tem sido verificada com um certo aumento da frequência e gravidade, através agressões verbais e físicas, fortalecendo ainda mais o clima de insegurança e medo. Para além dessa situação, também contribuem bastante para o estresse do professor, os fatores relacionados com as relações estabelecidas com colegas.

Mosquera e Stobäus (2004, p. 93), justificam bem essa realidade quando citam que “[...] grande parte dos problemas que um docente enfrenta podem ser provenientes de um ambiente hostil, podendo ser ainda mais hostil quando se trabalha com várias pessoas”.

Isso fica muito evidente quando Jesus (1998a) diz que os principais momentos em que o professor tem que exercer sua atividade profissional passa por situações de relacionamento interpessoal. Inclusive, tem-se verificado pelo autor, que a satisfação ou, ao contrário, a insatisfação profissional do professor depende, em larga medida, do sucesso ou do insucesso que alcança na relação estabelecida com os seus alunos. Incluímos também nesse mesmo sentido, as relações com os colegas de trabalho.

Esteve (2004) desenvolve muito bem seu argumento a respeito do processo de mudanças que ocorrem no contexto social, e afirma que houve um tremendo desenvolvimento quantitativo da educação, produzindo uma autêntica transformação da profissão docente. Como bem destaca: “[...] pela primeira vez na história, eliminamos a pedagogia da exclusão, e milhares de crianças que anteriormente eram mandadas embora, hoje convivem em nossas escolas [...] nosso sistema educacional anterior atuava como um hospital que expulsava os doentes [...]”.

Para o autor (2004, p. 39), essa realidade acarretou em novas demandas para os sistemas educacionais, trazendo novos problemas, que os obrigam a estudar os efeitos da mudança social como uma autêntica necessidade de sobrevivência. Em termos práticos, demonstra Esteve: “... temos aqui duas idéias do que significa escolarizar cem por cento da população infantil. Nossos professores enfrentam cem por cento dos problemas sociais e psicológicos, envolvendo-se em conflitos que os pões à prova, e que exigem deles um grande desgaste pessoal”.

Os primeiros indícios de disfunções em nossos sistemas educacionais ao democratizar o acesso à escola a cem por cento dos alunos, foram detectados nas novas dificuldades de trabalho dos professores. Nossos sistemas educacionais não souberam responder com uma formação de nossos professores que lhes permitisse enfrentar os novos desafios gerados. Ao contrário, continuou trabalhando no mesmo sistema de formação do antigo ensino seletivo (ESTEVE, 2004). O autor destaca ainda, que não se pode criticar nossos sistemas educacionais pelo fracasso de não acompanhar as demandas sociais. O grande problema é que a capacidade de mudança de todos os nossos sistemas educacionais é menor do que a do ambiente social.

Mais do que desenvolver seu trabalho somente centrado no ensino, os professores agora precisam lidar com importantes problemas educacionais derivados das situações críticas vividas nas ambientes familiares muitas vezes desestruturados. Isso exige do professor, uma diversidade de estratégias para o trabalho frente a esses novos problemas. Como destaca Esteve (2004, p. 89):

Todos os problemas sociais pendentes estão hoje dentro de nossas escolas. Isso é escolarizar cem por cento da população infantil, e, efetivamente, não podemos deixar de fazê-lo, mas tampouco podemos deixar nossos professores desamparados, enfrentando essa nova situação [...].

Bier (apud MOSQUERA, 1978) comenta acerca dos problemas freqüentes que afetam o desempenho do professor e que em nosso entendimento também concorrem para o desenvolvimento do mal-estar na profissão, assinala os seguintes:

- Excessivo número de alunos em sala de aula;
- Demasiada preocupação com o conteúdo da disciplina, esquecendo o processo de ensino-aprendizagem;
- Grande número de tarefas fora da sala de aula,

- A péssima recompensa econômica, obrigando-o a ministrar um grande número de aulas para sua compensação;
- Carência de material, tornando as aulas corriqueiras e insignificantes;
- Falta de tempo para preparar as tarefas, já que são numerosas devido ao elevado número de aulas;
- Demasiadas reuniões e encontros sem objetivação, que não trazem aprimoramento para o ensino e crescimento para o professor;
- Direção insegura, ineficaz, rígida, constituindo um drama na vida do magistério;
- A falta de interesse dos alunos pela sala de aula.

2.3 CONSEQÜÊNCIAS DO MAL-ESTAR DOCENTE

Esteve (1994) perfila em um ponto de vista qualitativo e decrescente, as principais conseqüências do mal-estar docente em seus diversos estudos com professores espanhóis citando:

- Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os reais problemas de sua prática de ensino em contradição com a imagem ideal das que os professores queriam realizar;
- Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza;
- Pedidos de transferências como forma de fugir de situações conflitivas;
- Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não);
- Absentismo laboral como mecanismo para cortar a tensão acumulada;
- Esgotamento e cansaço físico permanente;
- Ansiedade como risco ou ansiedade de expectativa;
- Estresse;
- Depreciação de si e auto-culpabilização ante a incapacidade para melhorar seu ensino;
- Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de enfermidade mental;
- Neuroses reativas;

– Depressões.

Para Pithers e Fogarty (apud JESUS, 1998a), o mal-estar docente pode manifestar-se segundo diversos sintomas situados em diversos planos: biofisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça freqüentes, fadiga crônica, perda de peso, insônia, úlceras ou desordens intestinais, menor resistência a infecções, dentre outros), comportamental (absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool ou de drogas, falta de empenhamento profissional, etc.), emocional (distanciamento afetivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda do envolvimento entusiasmo profissional, etc.), cognitivo (diminuição da auto-estima, dificuldade na tomada de decisões, etc.).

Este conjunto de sintomas, segundo Dunham (1992), Stephenson (1990), Vila (1998) (apud JESUS, 1998a), podem ocorrer devido à dificuldade do professor em fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão, excedendo sua capacidade de resposta. Resulta de um processo em que se podem distinguir três etapas: primeiro, as exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do professor, provocando estresse; segundo, o professor tenta responder a essas exigências, aumentando o seu esforço; por fim, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito, constituindo assim, a última fase do processo.

Diversos fatores já nomeados sempre existem em termos potenciais para o surgimento do mal-estar docente. O fato é que podem se constituir problemas para uns e não para outros. Depende muito de como o professor lida com as situações que podem ser geradoras de mal-estar. Conforme destaca Jesus (1998a), o grau de gravidade de cada um destes fatores depende de cada professor, de sua percepção subjetiva bem como a freqüência com que eles ocorrem em sua vida profissional.

2.4 ESTRESSE E MAL-ESTAR DOCENTE

O estresse, para o seu melhor entendimento, necessita de algumas considerações, haja vista a intensidade com que é mencionado em vários estudos e por diversos autores. Não diferente, existe a necessidade de destacar a diferença que os termos designam e as situações em que concorrem no caso dos professores e também porque muitas vezes confundem-se os termos que se apresentam na literatura.

O conceito de estresse foi utilizado pela primeira vez pelo endocrinologista canadense Hans Salye, na década de 30. Ele define o estresse como “a resposta não específica do corpo a qualquer requerimento. Desenvolve-se como reação a um estímulo (chamado estressor) e implica um processo de adaptação que se manifesta mediante compensação dos níveis hormonais em muitos órgãos” (TACHE, TACHE e SALYE, 1977 apud ESTEVE, 1994, p. 48).

Desde o surgimento do conceito, muitas definições têm sido usadas para explicar o estresse e a maioria o conceitua como um conjunto de situações de alarme e adaptação às condições ambientais que incluem respostas de ordem fisiológica, psicológica e comportamental, que se manifestam em sujeitos submetidos à excessiva tensão. Conforme Nunes e Teixeira, (2000), as respostas negativas que o indivíduo pode manifestar mediante situações de tensão são nomeadamente descritas por Chanlat (apud SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 76) em três aspectos:

- psicossomáticos: fadiga crônica, dor de cabeça constante, alterações do sono, perda de peso, dores musculares, alterações gastrointestinais;
- comportamentais; uso abusivo de substâncias (cafeína, álcool, fumo, psicofármacos), incapacidade de relaxar, superficialidade no contato com as pessoas, condutas violentas;
- emocionais: distanciamento afetivo, tédio, impaciência, frustração, dificuldade de concentração, sentimentos depressivos.

Lipp (2002) destaca que os efeitos perniciosos que o stress pode desencadear no organismo de modo geral e em níveis muito alto podem afetar tanto o bem-estar físico como o mental.

Este conjunto de sintomas para Jesus (1998a), pode ocorrer devido à dificuldade do professor em fazer parte às exigências que lhe são colocadas pela profissão, excedendo a sua capacidade de resposta.

Esteve (1994) perfila a potencialidade patogênica das mudanças fisiológicas produzidas pelo estresse, referenciando três etapas em que se manifestam reações ante aos estímulos estressores. Segundo o autor, estudos desenvolvidos por Salye e seus colaboradores (1973, 1975, 1976), existem três etapas de manifestação do estresse: reação de alarme, etapa de resistência e fase de esgotamento. Lipp (2003) identificou quatro fases, às quais denominou de modelo quadrifásico do stress: fase de alerta, fase de resistência, fase de quase-exaustão e fase de exaustão.

O mal-estar, também conhecido como *burnout* é considerado como uma resposta ao estresse profissional prolongado e crônico que pode ocorrer quando as capacidades ou competências de resistências e as estratégias de *coping* utilizadas pelo sujeito se revelam inadequadas ou insuficientes (LENS e JESUS, 1999; PINTO, SILVA e LIMA, 2000; SCHWARZER e GREENGLASS, 1999, apud JESUS, 2002).

Para Esteve (1994), na língua francesa foi introduzido o conceito de *malaise enseignant*, traduzido para o castelhano com *malestar docente*, e na bibliografia anglo-saxônica aparece a palavra *burnout*, e em muitos casos associado ao conceito de estresse. Conforme o autor, a definição para o *burnout*, apoiado na fala de Blase (1984) apud Esteve (1994), se descreve por um ciclo degenerativo da eficácia docente, pois designa um conjunto de conseqüências negativas que afetam o professor a partir de uma ação combinada de condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.

Paulatinamente o *burnout* como vem sendo chamado é uma das preocupações centrais de profissionais e pesquisadores da área da saúde.

Para Codo (1999), o *burnout* que é o nome da síndrome da desistência do educador, caracteriza-se por um profundo mal-estar, atinge cerca de 48% dos profissionais envolvidos com a Educação. Esta síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes: a exaustão emocional e/ou física, a despersonalização e a falta de envolvimento no trabalho.

Para o autor, não existe uma definição única sobre o *burnout*, mas existe um consenso de que é uma resposta do estresse laboral crônico, não devendo ser confundido com estresse.

O estresse, embora seja usualmente cunhado como uma conotação negativa, para Jesus (2000), pode integrar-se no conceito de bem-estar docente, com base na distinção entre as situações de *distress* e de *eustress*. Explica o autor que no caso do professor, perante uma situação profissional, a avalia como difícil e exigente, vai atuar utilizando competências e estratégias na tentativa de lidar com a situação. Se conseguir ser bem sucedido, trata-se de uma situação de *eustress*, pois o professor otimiza o seu funcionamento adaptativo, de tal forma que, se no futuro for confrontado com uma situação idêntica, apresentar-se-á mais autoconfiante e terá maior possibilidade de resolver a situação.

No entanto, se o professor não for bem sucedido e a tensão permanecer elevada durante muito tempo, pode manifestar sintomas de *distress* que traduzem a sua má adaptação à situação de exigência em que se encontra.

Para Jesus (1998), muitos fatores da vida atual permitem compreender a emergência das situações de estresse, nomeadamente em contexto profissional, dentre eles, o ritmo de vida acelerado, os ambientes de elevada competitividade, a sociedade imediatista e consumista, a percepção de incontrolabilidade ou de incertezas face aos resultados pretendidos, dentre outras. De forma específica em relação à situação dos professores, se distinguem o número excessivo de alunos nas turmas, a indisciplina na escola, a desmotivação generalizada.

Reinhold (1984 apud LIPP, 1996), com base em um quadro de modelo de *stress* em professores de Moracco e McFadden (1982), adaptado de Kyriacou e Sutcliffe (1978), em sua pesquisa, conclui que a suscetibilidade do professor a uma reação de *stress* e *burnout* é uma função de frequência e da intensidade dos estressores, da avaliação cognitiva e emocional que o indivíduo faz de um evento estressor, da maneira com que lida com o stress, de suas condições físicas, sociais e psicológicas do momento e de suas características pessoais.

Para Santos (1995), os estressores são absolutos, ou seja, o evento acontece; no entanto a maneira como o indivíduo reagirá a esse evento é relativa, isto é, cada pessoa pode reagir de maneira diferente a um mesmo evento estressor. Nesse sentido, deve-se entender que cada indivíduo possui um nível de tolerância à situação estressante diferente dos demais.

Muitos sintomas são mais frequentes como relata Reinold no mesmo trabalho em concordância com as conclusões relatadas por Kyriacou e Sutcliff (1978) no qual foram mais citados: a tensão, o nervosismo, a exaustão dentre outros. Indícios que justificam a frequência de classes muito grandes e falta de tempo e recursos. Dessa forma, entende-se, que eventos estressores na verdade, muitas vezes, fazem parte do cotidiano do professor. O diferencial é a capacidade de gerir tais sintomas, e a forma a controlar tais eventos.

2.5 ASPECTOS SOCIAIS DO MAL-ESTAR DOCENTE

É necessário considerar também as alterações ocorridas na sociedade e nas escolas. Várias medidas ainda devem ser incrementadas para uma melhoria consistente na Educação. De modo particular, as ações envolvidas direcionadas a esse fim parecem não ser as adequadas e da mesma forma insuficientes. Este é um fato histórico bastante abrangente, principalmente na Educação Pública em nosso país. Parece que há a necessidade de elegermos uma prioridade política para o nosso Brasil. Mosquera e Stobäus (1996, 2000) já assinalaram

como uma das causas do mal-estar docente, a deficiência na consideração do conhecimento como um real valor que propicia instrumentos para as modificações de um mundo em que há pobreza, ignorância e desconhecimento, citando ainda Paulo Freire (1987), ao ser bastante claro a respeito do assunto, considerando o conhecer como uma arma revolucionária que o ser humano possui.

Em relação à remuneração, os professores queixam-se freqüentemente dos seus salários em comparação às suas habilitações, a relevância das suas funções e à sobrecarga do trabalho realizado (JESUS, 2001). Contudo, o autor ressalta que embora seja fator importante, um professor com elevada motivação intrínseca não faz depender o seu empenhamento profissional do vencimento auferido, enquanto que um professor com baixa motivação intrínseca, faz depender o seu empenhamento dos incentivos salariais.

Abreu (1996) apud Jesus (2001), embora concorde que a valorização salarial também seja importante, sobretudo na revalorização da profissão docente, acredita ainda que o aumento da motivação dos professores passa, sobretudo por melhores condições de trabalho, citando como exemplos a motivação profissional.

De acordo com diversos autores, podemos citar dentre eles, Jesus (1998, 2000, 2001, 2002), Mosquera e Stobäus (1996, 2000, 2004) e Esteve (1994, 2004), a resolução do problema do mal-estar docente passa por melhorias no contexto social e das condições de trabalho dos professores.

Cita Jesus (2002) que é essencial que os encarregados da educação, em consonância com o trabalho do professor, difundam a cooperação entre pais e escola e de estratégias educativas nos dois ambientes. Ainda é necessário propiciar melhores condições de trabalho para o professor para que possam concretizar a sua competência profissional e realizar um trabalho adequado. Neste sentido, é prioritária a diminuição do número de alunos, no sentido de uma relação mais personalizada que possa permitir a empatia necessária para a confiança colocada sobre o professor, e a formulação de programas curriculares menos diretivos e extensos, permitindo uma maior autonomia e envolvimento de cada professor. Complementa ainda que são necessários melhores equipamentos como meios audiovisuais e informáticos, bem como uma melhoria nos espaços físicos, no sentido de tornar as escolas locais mais agradáveis, contribuindo para a diminuição da agressividade e de estresse, não apenas dos professores, mas também dos alunos.

A implementação dessas medidas, embora não dependa diretamente dos professores, é vista como fundamental para propiciar melhores condições para a realização de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Defendemos a posição de que o professor é a chave e

não uma simples peça na construção de uma Educação de melhor qualidade. Conforme Maslach (1999, apud JESUS, 2002, p. 46), “[...] os professores são o que há de mais valioso no sistema educativo, pelo que promover o seu bem estar deveria ser o principal objetivo em política educativa”.

2.6 ESTRATÉGIAS PARA O BEM-ESTAR DOCENTE

Em relação a medidas preventivas, encontramos na literatura pertinente, algumas referências que indicam formas de como reunir meios para combater o mal-estar docente. Citamos algumas que em nosso entender merecem destaque, considerando a nossa realidade em termos de Educação.

O bem-estar dos professores, como destaca Jesus (2001), passa também pela atitude positiva dos próprios em relação a seus alunos, a seus colegas, inclusive a si próprios, no plano de trabalho em equipe, o que pode contribuir de forma decisiva para a realização profissional. Essas medidas, em nosso entender, devem ser tratadas continuamente nos processos de formação dos professores.

2.6.1 A formação dos professores

A formação dos professores tem relação e importância direta com o sentimento de mal-estar ou bem-estar na docência.

Jesus (1998a) destaca que embora o mal-estar docente seja um problema complexo, não havendo receitas universais, a prevenção, passa pela formação de professores no sentido de contribuir para que a prática profissional seja desenvolvida com satisfação e autoconfiança, contribuindo para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e pelo desenvolvimento pessoal e interpessoal. Para o professor, dentro de um processo de formação de professores, deveriam ser adquiridas competências teóricas que traduzissem hipóteses de trabalho ou alternativas de ação, além de competências práticas para o enfrentamento de situações-problema da profissão docente.

Encontramos em Esteve (1994) referências que partem primeiramente de um processo de formação inicial do professorado. Para o autor, esse processo tem uma importância grande no sentido de buscar uma maior adequação dos professores frente às novas exigências educacionais citando assim uma seleção inicial do professorado, a substituição de enfoques normativos por enfoques descritivos e a adequação dos conteúdos de formação inicial e a realidade da prática do ensino. Jesus (2002) faz referência à formação inicial durante a formação científica educacional, num trabalho de formação que coloca os potenciais professores à frente de várias situações-problema que a profissão docente pode lhes apresentar, como situações relacionais difíceis, possibilitando a aprendizagem de competências de atuação, através de treino dessas competências e da observação de si próprio, para identificação do estilo pessoal de atuação. Outra estratégia citada pelo autor, embasando-se em Garcia (1995), pode ser o “estudo de casos”, que permite a reflexão e o debate entre os futuros professores, de modo que se habituem a partilhar os seus conhecimentos e a desenvolver estratégias de análise conjuntas.

No período do estágio pedagógico, Jesus (2002) nos relata como fundamental na carreira docente por ser a fase inicial de prática profissional, sendo nesta etapa as experiências profissionais mais marcantes em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional e estão mais sensibilizados e receptivos às sugestões de colegas. Para o autor (p. 34), “[...] uma orientação adequada nesta fase pode contribuir para uma perspectiva de maior confiança e dedicação relativamente ao resto da carreira”.

A formação contínua, segundo Esteve (1992) apud Jesus (2002), tem menos importância do que a prevenção durante o processo de formação inicial, pois diminui o “choque” como realidade, possibilitando a sua auto-realização profissional.

No entanto, a formação contínua se revela imprescindível para Jesus (2002) para o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas profissionais, haja vista a emergência de problemas ou dificuldades que se apresentam constantemente no quotidiano da profissão docente.

Esteve (1994) aponta estratégias para evitar o mal-estar docente num processo de formação permanente dos professores. De acordo com o autor, citando Vonk (1983), uma das condições necessárias para o alcance do bem-estar docente está nos sentimentos do professor acerca de sua auto-realização. Desse modo, caracteriza alguns indicadores que podem atuar nesse sentido, para um plano em sala de aula:

- confiança em ter elegido um trabalho adequado;
- familiaridade com o conteúdo das matérias;

- compreensão das diferenças dos grupos e de diferentes tratamentos;
- capacidade de avaliar as reações dos alunos.

No plano social, os principais indicadores seriam:

- sentimento de ser aceito pelos colegas;
- sentimento de ser aceito pelos alunos;
- seu entendimento da escola como estrutura social.

No caso de professores afetados pelo acúmulo de tensões no seu trabalho como docente, Esteve (1994) indica como especial valor às técnicas cognitivas como: controle do estresse, estratégias para resolução de problemas, técnicas de relaxamento, entre outras, sem esquecer que o mal-estar docente é um problema coletivo, que tem suas raízes no contexto social em que se exerce a docência.

A formação continuada é enquadrada por Jesus como um processo que deve, fundamentalmente, constituir uma oportunidade de construção do bem-estar, a partir de um trabalho em equipe dentro de um processo relacional (JESUS, 1994; JESUS, 1996; JESUS, ABREU & ESTEVE, 1995). Neste caso, é citado o trabalho cooperativo entre os professores no processo de formação, orientado para a resolução de problemas comuns, de acordo com o tema e os objetivos de cada ação. É fundamental que a formação continuada constitua uma oportunidade para a cooperação entre os professores, no sentido da resolução de problemas comuns e do fornecimento de apoio mútuo (JESUS, 2007, p. 62), para o qual “[...] o trabalho em equipe pode permitir a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas, bem como a aprendizagem e desenvolvimento profissional”.

O modelo relacional no processo de formação de professores dentro de uma perspectiva humanística considera a formação de professores como um processo pessoal de desenvolvimento, visando o autoconhecimento, pois se tornar professor é basicamente um empreendimento humano de crescimento pessoal e social, de acordo com Combs et al. 1979 (apud JESUS, 2002).

O principal objetivo do modelo relacional para Jesus (2002) centra-se na preparação do professor para que se realize na profissão docente, alcançando os seus objetivos, e não que se limite a adaptar-se entrando na rotina e fazendo o mínimo possível, isto é, em situações de *wornout*. Da mesma forma, é citado que a auto-realização do professor supõe,

necessariamente, uma inovação educativa, e esta é impossível sem comunicação entre os docentes.

Há que se ressaltar que o processo de formação contínua ou permanente deve ser encarado como um processo conjunto e sistemático, não permitindo que se fragmente. Conforme Jesus (2002), ações desarticuladas, somente como um meio de obtenção de diplomas, certificados ou créditos, nem pode ser encarada de forma passiva pelo professor, limitando-se a assistir na perspectiva de colecionar certificados de presença. Esta passividade existirá se a formação contínua for concebida como um mero complemento e atualização da formação inicial. Medidas e estratégias que poderiam ser implantadas para criar um contexto mais favorável ao exercício da profissão docente. Dentre elas, a clarificação de crenças que os potenciais professores possuem relativamente à prática profissional e a si próprios dentro de um processo de formação contínua (JESUS, 2002).

Muitas vezes, a formação geral é desvalorizada, considerando-se que o importante é, por um lado, a formação específica em termos da aprendizagem dos conteúdos que o professor deve ensinar aos seus alunos e, por outro lado, a experiência profissional para a aprendizagem de estratégias que permitam ao professor conduzir de forma mais eficaz o processo de ensino dos conteúdos (JESUS, 2007).

O autor faz menção à perspectiva de autoformação, com base na reflexão “na” e “sobre” a sua prática profissional. Nesse sentido, a formação de professores começa a ser cada vez mais entendida como um processo de descoberta e de desenvolvimento pessoal do que um mero processo de ensinar como ensinar.

Outra abordagem que Jesus (2007) destaca é a prática diária e gestão do imprevisível, que considera que a formação deve ir ao encontro das necessidades dos professores, no sentido de tornar a formação mais participativa e de contribuir para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, Jesus (2007) apoiado em Fernández Pérez (1988), enfatiza que a formação deve centrar-se nos problemas reais dos professores, pois o foco principal tem de ser a sua prática diária nas escolas. Conforme destaca o autor (p. 60), “cada vez mais ter-se-á de conceber a formação de professores como um processo de auto-aprendizagem e reflexão na e sobre a prática, de acordo com o modelo de professor reflexivo” Como bem destaca Perrenoud (2001, p. 43),

Um 'professor reflexivo' não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais.

A prática habitual mostra-nos que as atividades de desenvolvimento profissional são geralmente planejadas e desenvolvidas fora do contexto escolar. As escassas medidas de desenvolvimento organizacional a nível escolar são aplicadas sem se atender à necessária formação dos professores.

Atualmente é comum entender a escola como unidade de mudança e formação. Para que este lema seja mais do que uma declaração de intenções, é necessário prestar atenção a aspectos da escola que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento deste tipo de formação.

O aparecimento de novas perspectivas de análise do ensino provocou, por um lado a necessária ampliação do foco de estudo e, como conseqüência uma reformulação do conteúdo e procedimento das estratégias de desenvolvimento profissional. Ao ampliar o âmbito da análise do ensino, incluindo não apenas as situações interativas, mas as pré-ativas (planejamento) e pós-ativas (reflexão), alargam-se as dimensões do ensino que são objeto de estudo e formação (GARCIA, 1999).

2.6.2 O cuidado de si em vários planos

Para além da formação inicial e continuada dos professores, diversas medidas podem ser adotadas no sentido de promover o seu bem-estar.

Lipp (1996), em estudos experimentais, propõe um tratamento comportamental para o *stress* onde o mesmo compõe-se de quatro pilares:

- a) alimentação adequada;
- b) relaxamento na busca de um estado de homeostase;
- c) exercício físico para a promoção do bem-estar e tranquilidade provocados pela produção de beta-endorfina;
- d) tratamento comportamental onde se inclui a reestruturação de crenças irracionais, treino em assertividade e no controle da ansiedade, aquisição de

técnicas de resolução de problemas e de manejo do tempo, prática na percepção e no controle do padrão do tipo A de comportamento.

A autora ainda ressalta oportunamente que a redução do poder estressante de fontes de *stress* do professor poderia ser feita através da compreensão mais profunda da realidade e do educando e através da aprendizagem de estratégias mais adequadas de como lidar com o *stress*. Para ela, as pesquisas dos últimos anos sobre *stress* ocupacional do professor têm ajudado a levantar e compreender melhor suas fontes e seus sintomas, mas não tem dado muitas respostas sobre como o reduzir decorrente da ação de educar os jovens.

É reconhecidamente que um certo grau de estresse e tensão é até necessário e saudável para a sobrevivência humana. O problema é o seu acúmulo. No entanto, tendo motivação intrínseca para o trabalho educacional, esse *stress* é suportado muito melhor do que no caso de o professor ser movido apenas por motivações extrínsecas e não conseguir ver sentido algum em seu trabalho (REINHOLD, 1984 apud LIPP, 1996).

A comunicação aparece como um caminho e um obstáculo no processo que conduz à auto-realização do professor. A importância da comunicação como veículo de auto-realização, compartilhando seus problemas evitando seu acúmulo, expressando suas dificuldades e limitações para intercambiar idéias com seus colegas e com demais agentes da comunidade escolar, é vista por diversos autores como alternativa para a questão do mal-estar docente.

O isolamento também é considerado como um dos principais fatores causadores do mal-estar docente. Nesse sentido, a formação permanente dos professores para Esteve (2004), deve supor uma constante disponibilidade de uma rede de comunicação que não deve reduzir-se apenas aos conteúdos escolares, como incluir também os problemas metodológicos, organizativos, pessoais, interpessoais e sociais que, continuamente, se misturam com as situações de ensino.

Freud (1974), em seu livro “O Mal-estar na Civilização”, já nos alertava acerca dos nossos relacionamentos com os outros, como o maior causador de sofrimento, além do mundo exterior e do próprio corpo.

Mosquera e Stobäus (2004, p. 95) nos chamam a atenção para os estudos pedagógicos das últimas décadas que estão voltados com grande força para orientar melhor a Educação de professores na tentativa de alcançar um maior significado e profundidade na dinâmica interpessoal nos ambientes de ensino, tanto para com os próprios professores como para com os alunos. Os autores, na abordagem sobre as crises, transformações e modificações que ocorrem na vida adulta, maior etapa do desenvolvimento humano, revelam que as

mesmas são importantes e evidenciam a necessidade de reestruturação constante das relações interpessoais. E concluem: “os professores tem de construir-se diariamente e trabalhar em um mundo mutável, em constantes transformações”.

É nesse sentido que a afetividade vem sendo cunhada como uma das melhores estratégias no enfrentamento das adversidades provindas das relações interpessoais. Mosquera e Stobäus (2004, p. 93), nos orientam que “... grande parte dos problemas que um docente enfrenta podem ser provenientes de um ambiente hostil, podendo ser ainda mais hostil quando se trabalha com várias pessoas”.

Os principais momentos em que o professor tem que exercer sua atividade profissional, passam por situações de relacionamento interpessoal. Inclusive, tem-se, verificado por Jesus (1998), que a satisfação ou, ao contrário, a insatisfação profissional do professor depende, em larga medida, do sucesso ou do insucesso que alcança na relação estabelecida com os seus alunos.

Lipp (2002) destaca o apoio social como uma ferramenta muito importante para o alívio do stress. As conversas com os colegas de trabalho, por exemplo, mostram que essa estratégia atenua o stress do professor, segundo pesquisas realizadas no Brasil, Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha e Suíça. Em todos esses países, destaca que os professores relataram alívio considerável quando receberam esse tipo de apoio.

Timm (2006) salienta que existem várias abrangências da dimensão do cuidado de si. Para ele, o professor não é somente um profissional, é um ser humano em toda sua complexidade, com outras necessidades e exigências: a familiar, sexual, religiosa, social, financeira, econômica, entre várias que aqui poderiam ser listadas.

Para o autor, citando Mosquera e Stobäus (2004, p. 23), fica mais claro para o entendimento de o bem ou o mal-estar na docência, serem condições que refletem para maior ou para menor, um grau de satisfação no exercício da profissão, quando descrevem que

[...] sabemos que sempre se alerta para não misturar o lado pessoal com o lado profissional e nos perguntamos como seria possível deixar de lado a dimensão pessoal e tentar agir unicamente com o lado profissional. É evidente que não somos pessoas divididas e é extremamente difícil entrar em ambientes realizando este tipo de separação, já que a pessoa é uma, única, apesar de que possa ter diferentes facetas e dimensões.

Para além do seu trabalho na escola, muitas vezes o docente é chamado a exercer outras funções. É o que Timm (2006), embasando-se em Mosquera e Stobäus (2002) e Jesus (2002), constata partindo de uma reflexão a respeito das novas exigências que o docente

encontra tanto em sala de aula como problemas novos e complexos que muitas vezes, constata, que vão além de suas funções.

Para o autor citado, o contexto educacional é impelido pelo contexto maior a agilizar sua forma de estar sendo, frente às novas exigências da sociedade, o que nem sempre o docente consegue acompanhar.

Conforme Esteve (2004) destaca quando diz que as mudanças do contexto social apresentam a cada dia, novas exigências e que a mudança social acelerada, convertem o sistema de ensino numa outra realidade, exigindo que o docente repense o papel que representa.

O cuidado de si, para Timm (2006, p. 48), vai além do que aquilo que seu fazer social lhe denomina ser. “Mais do que um profissional é um ser humano que tem uma profissão, mas que não se resume a essa profissão”. Ele entende que “[...] é fundamental o sentir-se bem naquilo que se faz para a construção de um estado de felicidade e das condições para nele permanecermos”. O autor vê nesse sentido, que a resiliência pode contribuir na perspectiva do cuidado de si, no exercício de sua auto-educação.

Tavares (2002) nos contribui nesse sentido dizendo que a resiliência e a auto-regulação inter e intra-subjetiva pode contribuir decisivamente em relação à profissão, família, identidade e outros. Para o autor, o ritmo de vida de muita gente nesta sociedade, em suas palavras “simplesmente diabólico”, acaba dificultando que as pessoas parem para refletir e a se perguntar o porquê dessa situação.

As formas com que cada professor pode lidar com as situações de mal-estar, podem variar de acordo com a maneira que cada um vê a situação. O grau de mal-estar docente depende da forma como o professor lida com os potenciais fontes desse mal-estar, podendo esta forma de lidar ser aprendida (JESUS, 2002; 2007). A formação educacional pode facultar e aprendizagem, ajudando o professor e desenvolver competências ou qualidades (resiliência) e estratégias (*coping*) para fazer face às principais fontes de mal-estar, contribuindo para a sua realização e bem-estar profissional (TAVARES E ALBUQUERQUE, 1998) citado por (JESUS, 2002; 2007).

Tavares (2002, p. 72) ao destacar a importância do desenvolvimento da resiliência, que pode oferecer uma nova abordagem alternativa na vida das pessoas, escreve que:

É neste sentido que as pessoas não deverão esquecer que o equilíbrio da sua vida biológica, psíquica e social, axiológica, está intimamente ligado à maneira de lidar com certas valências ou espaços de vida, como a profissão (carreira), a casa (família), o *self*, a identidade, a maneira de estar autêntica, natural e equilibrada consigo-próprio e com os outros [...] Cada um terá que, efetivamente, encontrar um

justo equilíbrio entre essas valências ou espaços de vida sem deixar que nenhum deles avance excessivamente sobre os outros, reduzindo-os, anulando-os, e, por conseguinte, desequilibrando-se mais ou menos profunda e irremediavelmente.

Para o autor, a ativação de capacidades de resiliência vem possibilitar o re-equilíbrio dos sujeitos em relação à sua profissão, à sua família, a si próprio e aos outros.

A resiliência é citada por Tavares (2002) como uma capacidade de as pessoas pessoalmente ou em grupo resistirem a situações adversas sem perderem o seu equilíbrio inicial. Esta capacidade pode ser fortalecida com o desenvolvimento do seu autoconceito, da sua auto-estima e porventura, da sua dimensão espiritual. O autor destaca a resiliência partindo do ponto de vista físico e mecânico que define resiliência como a qualidade de resistência de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permite voltar, sempre que é forçado ou violentado, à sua forma ou posição inicial e apoiado em Fraçois Ruegg, vê com mais frequência, na literatura das ciências sociais como “uma qualidade de resistência e perseverança da pessoa humana face às dificuldades que encontra”.

Baccaro (1990) salienta que para diminuir as tensões de hoje, se faz necessário uma série de medidas por demais heterogêneas, valorizando e promovendo a pessoa humana nos seus níveis psicobiológico, psicossocial e psico-espiritual. Para ele, a pessoa assim valorizada passará a influir sobre outras pessoas, sobre seu ambiente e sobre o momento em que está vivendo, diminuindo assim a agressividade do estresse.

Por outro lado várias pesquisas em saúde se relacionam estreitamente com aspectos de uma vida espiritualizada e de bem-estar existencial. É o que afirma Sarriera (2004) in Teixeira (2004), à luz de pesquisas realizadas entre 1999 e 2003, na área da espiritualidade e saúde. A análise conclusiva das pesquisas aponta para a espiritualidade como um componente essencial da personalidade e da saúde, sendo o modelo biopsicossocioespiritual, aquele que dá conta de uma visão integrada do ser humano. Para o autor (2004, p. 84), “A modernidade tem afastado a religião da ciência. Há a necessidade de incluir a espiritualidade como um recurso de saúde sendo uma prioridade sua inclusão no âmbito de formação dos novos profissionais”.

A espiritualidade para a promoção do bem-estar, vem ganhando forças, uma vez que são encontrados estudos que buscam integrar este aspecto para o bem-estar das pessoas. Para Marques (1996) citada por Calvetti (2006), o aspecto espiritualidade tende a ser visto como uma dimensão da natureza humana que auxilia no sentido da busca de uma melhor qualidade de vida.

Nesse sentido, torna-se fundamental diferenciar e esclarecer o entendimento acerca de religiosidade, espiritualidade e crenças pessoais. A espiritualidade se refere a questões de

significado da vida e da razão de viver, independente de crenças e práticas religiosas. E por religiosidade, entende-se como sendo a extensão na qual o indivíduo acredita, segue e pratica uma religião. As crenças pessoais são crenças ou valores que a pessoa sustenta e que formam a base de seu estilo de vida e de comportamento (CALVETTI, 2006).

Para Müller (2004) apud Teixeira (2004), espiritualidade é uma dimensão constitutiva do ser humano. É uma expressão para designar a totalidade do ser humano enquanto sentido e vitalidade, significando viver segundo a dinâmica profunda da vida a partir de um novo olhar onde o ser humano vai construindo a sua integralidade e a sua integração com tudo que o cerca.

2.6.3 Auto-imagem e auto-estima

Outro aspecto importante que vale ressaltar é a auto-imagem e auto-estima dos professores no processo de construção do bem-estar docente. Para Tamayo (2001), a auto-estima elevada confirma a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, protegendo-o contra informações que ameaçam o seu autoconceito. As pessoas com auto-estima elevada processam somente aquelas informações que são consistentes com a percepção que têm de si mesmas, ao passo que as pessoas com auto-estima baixa processam e aceitam tanto as informações consistentes como as inconsistentes.

A auto-imagem e auto-estima são elementos já bastante investigados, desde a década de 70 e 80 por Mosquera e Stobäus. Para os autores (2006b), a auto-imagem surge na interação da pessoa com seu contexto social e é uma consequência de relações com os outros a para consigo mesmo. Desse modo, o ser humano pode entender e antecipar seus comportamentos, cuidar-se nas relações com outras pessoas, aprender a interpretar o meio ambiente em que vive e tentar ser o mais adequado às exigências que lhe são feitas e que ele propõe para si mesmo.

Segundo os autores, a auto-estima é o conjunto de atitudes que cada pessoa tem sobre si mesma, uma percepção avaliativa, uma maneira de ser, segundo a própria pessoa tem idéia sobre si mesma, podendo ser positiva ou negativa. Por apresentar altos e baixos, ela não é estática, revelando-se nos acontecimentos sociais, emocionais e psico-fisiológicos.

Maslow (s.d.) citado por Bernardi (2006), pressupõe que todos os seres humanos possuem certas satisfações que seriam as necessidades básicas que variam, na sua intensidade,

de pessoa para pessoa e que independem culturalmente. Segundo o ideário de Maslow, essas necessidades podem ser classificadas em: *necessidades fisiológicas* (fome, sede, sono, oxigênio); *necessidades de segurança* (proteção); *necessidades de amor* (afeição, laços afetivos com os demais); *necessidades de estima* (auto-estima e o respeito por parte dos outros); *necessidades de auto-realização* (realizar talentos, potenciais e capacidades).

2.6.4 Atividade física e saúde

É de conhecimento que a prevalência do sedentarismo em nossa sociedade é elevada. Em relação aos professores, não é diferente. A carga horária de trabalho que muitos acabam adotando, pode atuar na impossibilidade de reservar tempo para esse fim. E, de acordo com a posição de Antonelli (1987), que diz que a saúde é a instância mais importante de todos os seres humanos e envolve necessariamente recursos de ordem social e pessoal, não sendo, portanto, somente uma responsabilidade exclusiva dos setores públicos. Essa afirmação nos conduz a entender que essa dimensão requer uma larga atenção e cuidado pessoal.

Para Guedes (1995), a atividade física tem sido tradicionalmente definida como qualquer movimento corporal produzido por contrações musculares esqueléticas que aumentam o gasto energético substancialmente, embora a intensidade e duração possam ser variáveis. Já o exercício físico pode ser considerado como uma subcategoria da atividade física, o qual é planejado, estruturado, através de movimentos corporais repetitivos que são realizados com ou sem intenção na melhora de um ou mais componentes da aptidão física.

Para o autor citado, a aptidão física consiste numa série de atributos que contribuem para a capacidade de realizar esforço físico por um determinado período de tempo. Esta pode ser voltada ao esporte competitivo e relacionada à saúde.

Nas últimas décadas, uma das principais preocupações de especialistas na área da saúde, se constitui na busca de informações a respeito de implicações de distúrbios orgânicos e sua relação com a inatividade física e as implicações de programas regulares de atividade física para a promoção da saúde. Um grande número de evidências científicas vem demonstrando que o hábito da prática regular de exercícios físicos se constitui em instrumento fundamental nos programas voltados à promoção da saúde. É o que Guedes (1995) enfatiza com base em informações que nos últimos anos têm surgido, no qual destaca evidências que associam a inatividade física ao aparecimento de diversos distúrbios crônico-degenerativos

que comprometem a melhor qualidade de vida, destacando que os hábitos sedentários aumentam significativamente o risco de morbidade, assim como é reconhecido que menores riscos de morte prematura e aumento da longevidade também podem acompanhar o estilo de vida fisicamente ativo.

Conforme destaca Guedes (1995, p. 124), “[...] os exercícios físicos deverão provocar as adaptações no organismo, e por sua vez propiciar melhoria no estado de saúde, quando planejados, organizados, prescritos e orientados de acordo com as necessidades de cada um”.

As evidências não ficam somente na função orgânica do corpo, mas destacam-se em outras áreas como na função cognitiva, na melhoria de estados de humor, uma vez que o corpo não pode ser visto de forma fragmentada. As implicações que envolvem o estado geral de saúde da pessoa, pode ter repercussões em todo o seu organismo, seja elas positivas ou negativas.

O exercício físico é conhecido por promover diversas alterações, incluindo benefícios cardiorrespiratórios, aumento da densidade mineral óssea e diminuição do risco de doenças crônico-degenerativas. Recentemente outro aspecto vem ganhando notoriedade: trata-se da melhoria na função cognitiva. Mesmo havendo controvérsias, diversos estudos têm demonstrado que o exercício físico melhora e protege a função cerebral, sugerindo que pessoas não sedentárias apresentam menores riscos de serem acometidas por desordens mentais em relação às sedentárias. Conforme destacam Antunes et al. (2006, p. 110),

o exercício físico pode interferir na performance cognitiva por diversos motivos: a) em função do aumento dos níveis dos neurotransmissores e por mudanças em estruturas cerebrais (isso seria evidenciado na comparação de indivíduos fisicamente ativos x sedentários); b) pela melhora cognitiva observada em indivíduos com prejuízo mental (baseado na comparação com indivíduos saudáveis); c) na melhoria limitada obtida por indivíduos idosos, em função de uma menor flexibilidade mental/atencional quando comparado com um grupo jovem.

Para Tomporowski (2003), citado por Antunes, et al (2006), grande número de estudos tem demonstrado os efeitos do exercício com intensidade entre 40 e 80% do volume de oxigênio máximo e duração de 90 minutos no estado de humor, na função cognitiva e nos sentimentos de bem-estar. Guiseline (1996) ressalta que as atividades mais recomendadas para a obtenção dos benefícios para a melhoria do funcionamento do organismo e conseqüente melhora no estado de saúde geral, são as do tipo aeróbicas, como por exemplo, a caminhada, o ciclismo e a natação. Para o autor, elas estimulam o coração, a circulação

sanguínea e a respiração, ajudam na diminuição da gordura corporal, contribuem para diminuir a fadiga mental e melhorar a disposição para o trabalho.

Para Nieman (1999), algumas das teorias passíveis de defesa de que o exercício físico melhora a saúde psíquica, podem ser agrupadas da seguinte maneira:

- Autocontrole: à medida que as pessoas começam e mantêm um programa regular de exercícios, pode ocorrer um aumento de controle e autoconfiança;
- Interrupção/distração: o argumento é de que a interrupção da rotina diária normal e estressante pode resultar numa melhoria do humor de algumas pessoas que praticam exercícios;
- Melhoria da aptidão cerebral: existem evidências de que o exercício aeróbico pode aumentar o fluxo sanguíneo e o transporte de oxigênio para o cérebro, induzindo a uma melhora no humor;
- Neurotransmissores cerebrais: os distúrbios nas secreções cerebrais de três substâncias químicas ou neurotransmissores – serotonina, dopamina e norepinefrina – foram implicados na depressão e em outros distúrbios psicológicos. O exercício pode ter um papel no tratamento e na prevenção da depressão pela normalização das concentrações cerebrais dessas substâncias químicas;
- Opiáceos corporais: durante o exercício vigoroso, a hipófise aumenta a produção de um opiáceo denominado de beta-endorfina, responsável pela euforia, acarretando um aumento na concentração sérica.

Conforme destaca Nieman (1999), dependendo do indivíduo, todos esses fatores em conjunto podem contribuir, em algum grau, para a melhoria da saúde mental dos praticantes regulares de exercícios. Embora existam algumas incertezas sobre como eles promovem a melhoria da saúde mental, a maioria dos especialistas concorda que esse é um dos benefícios mais importantes do exercício regular, sendo inclusive seguido por pesquisadores, orientados pela American College of Medicine em suas intervenções.

3 DECISÕES METODOLÓGICAS

Após a apresentação da revisão de literatura sobre os temas mais significantes que constituem a questão do mal-estar e bem-estar docente, passamos a apresentar neste capítulo as referências metodológicas que orientaram nossa investigação.

As opções que nos guiaram estão diretamente relacionadas ao conjunto que procuramos investigar, e foram escolhidas a fim de que pudessem nos fornecer informações que nos permitissem um melhor direcionamento de análise em nosso estudo acerca da construção do bem-estar docente.

Firmamos nosso propósito de investigar esse tema, a partir de nossa vivência como professor da rede pública, em que nos últimos 6 anos, temos refletido muito a respeito da vida do professor nas questões que se relacionam com o seu bem-estar. Nesse período, observamos diariamente o seu descontentamento com suas condições para o trabalho, cansaço físico e mental, desmotivação para o ensino, dentre outras, o que recaem na sua qualidade de ensino e de vida.

Deixamos claro que a temática escolhida possui uma abrangência de várias dimensões, das quais procuramos desenvolver estudos sobre as de ordem física, cognitiva, afetiva, social e espiritual, mesmo sabendo que não se esgotam em si.

Pareceu-nos, à primeira vista, uma enorme tarefa, dada a multiplicidade que a temática envolve acerca do mal-estar e bem-estar na docência. Mas firmamos nosso propósito a partir da definição do nosso problema e no sentimento da importância e relevância do estudo para a formação docente. Assim nos determinamos ao mérito da pesquisa e ao nosso compromisso com a ciência.

3.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A partir do exposto, podemos observar que as condições de vida docente ainda não são as ideais para a promoção do seu bem-estar... Nosso esforço em buscar o desenvolvimento desse Programa com os professores derivou-se, inicialmente, de nossas vivências como professor e reflexões acerca da realidade enfrentada pelo docente. Durante essas observações pudemos perceber que o docente ainda é relegado a um segundo plano, além de que, como

lembra Moura (1997), a carreira docente tem sido reiteradamente ‘esquecida’ por pesquisadores e estudiosos que se dedicam às questões da vida do trabalho conduzindo-se pelo equívoco desentendimento de que o professor é um tipo ‘diferente’ de trabalhador e que não está sujeito às influências do cotidiano de trabalho.

Outros elementos que justificam a realização desse Programa foram nossa motivação pessoal, a carência de estudos sobre o tema em questão, a percepção de sofrimento, de cansaço, de esgotamento físico e mental, a carência afetiva no trabalho e a desmotivação para o trabalho docente.

Dessa forma, busco investigar o seguinte problema:

Como repercute o Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente no nível e nas situações de mal-estar, no cuidado de si, para a construção do bem-estar docente?

3.2 OBJETIVOS

3.2.1 Geral

Desenvolver um Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente para a construção do bem-estar docente e o cuidado de si, nas dimensões social, mental, afetiva, física e espiritual.

3.2.2 Específicos

- Quais alterações ocorrem nos níveis de auto-imagem e auto-estima e sobre as situações e mal-estar docente pela aplicação do Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente;
- O que relatam os docentes sobre a aplicação Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente, para a construção do bem-estar docente, nas dimensões cognitiva, afetiva, física, social e espiritual;
- Proporcionar subsídios que os conduzam a reflexões para passarem do mal-estar ao bem-estar docente.

3.3 PARADIGMA

A Educação por ser um fenômeno complexo, não pode compreender o ser humano de forma isolada. Por conta disso, a pesquisa educacional dentro do paradigma naturalista constrói teorias que emergem das situações vividas levando em conta todas as dimensões do ser humano (BORGES,1994 apud ENGERS, 1994).

No paradigma naturalista cada realidade forma um todo que não pode ser compreendida de forma isolada do contexto. Existe uma influencia recíproca que são inseparáveis no processo de relação, conhecimento e conhecedor, onde o objetivo da pesquisa é desenvolver um corpo de conhecimentos e que tudo se encontra em estado de influência mútua e simultânea.

3.4 TIPO DE PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa procura valer-se do estudo de caso. Conforme Moraes (2003), precisamos ter presente a relação entre leitura e significação com a modalidade de estudo de caso. Essa abordagem se justifica pela diversidade do objeto de estudo e também por não se admitir regras precisas. Além disso, proporciona ao pesquisador autonomia e flexibilidade ao desenvolver o projeto, mesmo que já em andamento. Para buscar, de forma completa e fundamentada, resposta ao tema em questão, optou-se pela por essa modalidade.

Sobre o estudo de caso, Lüdke e André (1996, p. 19) expressam:

Os estudos de caso buscam a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

É importante salientar que nessa abordagem as exigências se diferenciam das de pesquisas tradicionais, até porque o foco da pesquisa vai sendo construído e ajustado ao longo

do processo. O conhecimento se dá por parte de quem pesquisa, que busca resposta para seu objeto de estudo, procurando compreender essa realidade específica.

3.5 PARTICIPANTES

Grupo de 15 professores, de escolas do Ensino Fundamental e Médio, docentes no Município de Ibema-PR, reunidos de forma voluntária, através de uma reunião inicial em que foi exposto o projeto e consentiram em participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo).

3.6 QUESTÕES DA PESQUISA

As questões de pesquisa que decorrem da área temática são as seguintes:

1. Quais os níveis e as situações de mal-estar docente apresentados pelos professores?
2. Quais os níveis de auto-imagem e auto-estima apresentados pelos professores?
3. Quais alterações são destacadas a partir do Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente na auto-estima e auto-imagem dos professores?
4. Quais alterações são evidenciadas pelo Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente para a construção do bem-estar docente, nas dimensões cognitiva, afetiva, física, social e espiritual?

3.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Por acreditar nessa proposta de investigação, procuramos organizar o trabalho dentro da perspectiva de um planejamento em que os sujeitos nela envolvidos pudessem contribuir de forma significativa no processo de coleta de dados. Para tanto, serão utilizados os questionários de Auto-imagem e Auto-estima (STOBÄUS, 1983), Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/mal-estar Docente (JESUS, 1998), utilizados e padronizados pelos autores, entrevistas e diários de campo das reuniões.

O projeto procura buscar equilíbrio nas formas de abordagem de investigação usando instrumentos quantitativos e qualitativos, buscando também uma complementação das informações recebidas, com o intuito de melhorar a qualidade das interpretações.

Faz-se necessário uma abordagem mais aprofundada e, para que a realidade investigada seja mostrada, é importante que esse método impregne na fala dos sujeitos de modo a se conhecer suas diferentes concepções.

De acordo com André e Lüdke (1996), quando se tem a intenção de alcançar os propósitos do estudo de caso, é importante que o pesquisador delimite o estudo com clareza e objetividade e tenha consciência para delimitar quais são os focos e os aspectos mais relevantes na investigação, estabelecendo os contornos do estudo. Ainda conforme as autoras citadas, para desenvolver a pesquisa, o pesquisador deve obedecer às características fundamentais do estudo de caso descritivo: descoberta, interpretação em contexto, apreensão da realidade de forma completa e profunda, fazendo com que surja e se verifique os diferentes pontos de vista, sejam eles convergentes ou divergentes, tendo presente que a realidade pode ser vista de diferentes perspectivas, não havendo verdade absoluta.

3.7.1 Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores de Bem/mal-estar Docente (JESUS, 1998)

O instrumento de avaliação foi elaborado pelo professor Dr. Saul Neves de Jesus, na ocasião de sua tese de doutoramento (1997), com exceção das crenças irracionais e das estratégias de *coping* (Anexo A). O questionário avalia as variáveis de: projeto profissional, empenhamento profissional, valor das metas, motivação intrínseca, expectativa de eficácia, expectativa de controle, atribuições causais, nas dimensões *locus* e estabilidade, para os sucessos e para os fracassos, *stress* profissional, exaustão profissional, crenças irracionais, estratégias de *coping* e sucesso profissional.

3.7.2 Questionário de Auto-imagem e Auto-estima (STOBÄUS, 1983)

Para coleta de informações referentes a auto-imagem e auto-estima dos professores, utilizamos a versão do Questionário de Auto-imagem e Auto-estima (Anexo B), elaborada por

Stobäus (1983). Tal questionário, constituído por 50 questões, permite detectar possíveis repercussões na auto-estima e na auto-imagem em adolescentes e adultos (a primeira questão foi modificada para *ter saúde melhor*, em vez de *jogar futebol melhor*).

O questionário apresenta uma estrutura que aborda os aspectos orgânicos, sociais, intelectuais e emocionais, conforme segue:

Aspectos orgânicos:

- Questões 12 e 21- aspectos genéticos;
- Questões 2, 5 e 23 – aspectos fisiológicos.

Aspectos sociais:

- Questões 3,7 e 33 – status escolar;
- Questões 28 e 30 – condições de família;
- Questões 4, 8, 9 e 16 – realização estudantil e profissional.

Aspectos intelectuais:

- Questões 1, 6, 10 e 13 – escolaridade;
- Questões 15, 19 e 38 – educação;
- Questões 11, 24 e 31 – sucesso escolar.

Aspectos emocionais:

- Questões 14, 18, 25, 27, 39 e 40 – felicidade pessoal;
- Questões 26, 29, 32, 36, 45, 46 e 47 – bem-estar social;
- Questões 17, 20, 22, 34, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 48 e 50 – integridade moral.

É necessário para análise e interpretação dos dados, a diferenciação do tipo de questão (progressiva ou regressiva), em que a soma total indica níveis de auto-imagem e auto-estima dos sujeitos investigados, conforme a seguir:

P - 1, 2, 3, 4 e 5 (progressiva); R - 5, 4, 3, 2 e 1 (regressiva).

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

1	p	2	p	3	r	8	r	10	r	11	r	13	r	14	r	15	r
---	---	---	---	---	---	---	---	----	---	----	---	----	---	----	---	----	---

16	r	18	r	19	p	21	p	23	r	24	r	26	r	28	r	30	r
33	p	35	p	36	r	38	r	40	p	41	p	44	r	45	p	49	r

Perguntas referentes à auto-estima e sua contagem de pontos, em que p= progressivo e r = regressivo:

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

3.7.3 Diários de Campo

Foram utilizados um Diário de Campo para o registro de idéias chaves que os professores retiveram, reflexões, em que, em cada sessão prática, os professores participantes podiam anotar pontos-chave que foram importantes. Esse instrumento foi utilizado de modo a complementar com elementos significativos que pudessem contribuir numa futura análise dos dados coletados.

3.7.4 Entrevista

As Entrevistas, além de representar um instrumento básico para a coleta de dados, configuraram-se num conjunto de perguntas, definidas previamente com o objetivo de recolher informações significativas relacionadas aos professores participantes da pesquisa, com prévia combinação com o entrevistado. Segundo Yin (2005), as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões mais pessoais e profissionais. Assim, podem suscitar importantes interpretações, além de fornecerem pistas e indícios corroborativos ou refutantes em determinada situação.

3.8 ANÁLISE DOS DADOS

As informações quantitativas, Questionário de Auto-imagem e Auto-estima e Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Bem/mal-estar Docente, foram trabalhadas com Estatística Descritiva e Inferencial.

As qualitativas, coletadas por intermédio da Entrevista (e dos relatos complementares dos Diários de Campo), foram submetidas à análise de conteúdo proposta por Bardin (2004).

3.9 AS SESSÕES DO PROGRAMA DE APOIO AO BEM-ESTAR DOCENTE

O Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente se desenvolveu com sessões que tiveram duração de aproximadamente duas horas realizadas em encontros quinzenais, entre abril e dezembro 2006. Em três sessões a carga horária foi maior, nos dias 14/08, 28/10 e 17/11, nas oportunidades em que foram realizadas atividades de saída a campo, como serão descritas mais tarde.

Sessão 1

Data: 27/04/2006

Objetivos:

- Apresentação de resultados de pesquisa realizada com professores do Município de Ibema-PR, em 2005.

Atividades:

- Comunicação dos resultados acerca da avaliação do bem/mal-estar docente;
- Convite para participação no Programa de Apoio ao Bem-estar Docente.

Sessão 02

Data: 04/05/2006

Objetivos:

- - Apresentação do Programa de Apoio ao Bem-estar Docente;
- Objetivos delineados para o Programa;
- - Pré-avaliação do estudo com os instrumentos:
- Questionário de avaliação das Variáveis que Constituem Bem/mal-estar Docente (JESUS, 1998);
- Questionário de auto-imagem e auto-estima (STOBÄUS, 1983);
- Avaliação da prontidão para a prática de atividade física – Questionário PAR-Q (MONTEIRO, 1999), (Anexo C);
- Entrega de caderno para uso como diário de campo;
- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Atividades:

- Breve apresentação do projeto, objetivos que visa atingir;
- Passagem do instrumento para a Avaliação das Variáveis que Constituem Bem-mal-estar Docente (JESUS, 1998), Auto-imagem e Auto-estima (STOBÄUS, 1983) e entrega dos diários de campo;
- Passagem do questionário PAR-Q (MONTEIRO, 1999).

Sessão 03

Data: 26/05/2006

Objetivos:

- Identificação das causas do mal-estar docente;
- Identificação da proporção de atenção destinada às áreas afetiva, profissional, social, e saúde.

Atividades:

- Explicitação do conceito e causas mal-estar docente (JESUS, 1998, 2002); (MOSQUERA e STOBÄUS, 1996; 2000); (ESTEVE, 2004);
- Auto-avaliação da proporção de tempo destinada às áreas afetiva, profissional,saúde e social (LIPP, 1996).

Sessão 04

Data: 16/06/2006

Objetivos:

- Identificação dos fatores geradores de estresse;
- Relação de medidas a serem implantadas.

Atividades:

- Apresentação de filme “As pedras grandes do vaso” (COVEY, 2005)
- Análise da proporção de atenção destinada às áreas afetiva, profissional, saúde e social (LIPP, 1996);
- Formulação de possíveis medidas a serem implantadas para o equilíbrio entre a vida privada, profissional, social, afetiva e de saúde;
- Apresentação de possíveis medidas que poderão ser implantadas;
- Formulação de um projeto de estratégias a implantar na sua vida profissional e pessoal para um maior bem-estar.

Sessão 05

Data: 30/06/2006

Objetivos:

- Identificação de conceitos, benefícios da prática da atividade física regular para a promoção da saúde e bem-estar.

Atividades:

- Apresentação de vídeo “Atitude Saúde” (matéria do Jornal Nacional – Rede Globo, exibida em 22/12/2004);
- Explicitação de conceitos e fatores da aptidão física para a saúde: composição corporal, resistência cardiorrespiratória, força muscular e flexibilidade; (NIEMAN, 1999, GUEDES e GUEDES, 1995);
- Aspectos da vida moderna, sedentarismo e saúde física (SILVA e MARCHI, 1997); (GUEDES e GUEDES, 1995).

Sessão 06

Data: 07/07/2006

Objetivos:

- Identificação dos benefícios de uma alimentação saudável, controle do peso corporal de forma saudável;
- Identificação das atividades mais recomendadas para a promoção da saúde.

Atividades:

- Explicitação das atividades mais recomendadas para a promoção da saúde (NIEMAN, 1999);
- Apresentação dos benefícios de uma alimentação saudável, controle do peso corporal de forma saudável (GUEDES e GUEDES, 1998);

Sessão 07 (atividade de campo)

Data: 14/08/2006

Duração: 4 horas

Objetivos:

- Prática de atividade física (caminhada e escalada);
- Desprendimento da rotina de trabalho.

Atividades:

- Caminhada em trilhas na mata, com visitas e escaladas em cachoeiras, paradas para repouso e alimentação;

Sessão 08

Data: 18/08/2006

Objetivos:

- Propiciar condições para que os próprios professores sejam gestores de suas atividades físicas para a manutenção da saúde.

Atividades:

- Prática de atividades físicas para força/resistência muscular e flexibilidade (MONTEIRO, 1999);
- Prática de atividades de alongamento e preparação para atividades mais intensas (MONTEIRO, 1999); (BARBANTI, 1990)

Sessão 09

Data: 25/08/2006

Objetivos:

- Identificar as crenças irracionais e desenvolver atividades para sua reestruturação e pensamento de forma racional.

Atividades:

- Teorização a respeito das crenças irracionais (JESUS, 1998 e LIPP, 1996);
- Proposição de técnica de reestruturação cognitiva (LIPP, 1996).

Sessão 10

Data: 15/09/2006

Objetivos:

- Identificar as crenças irracionais e desenvolver atividades para sua reestruturação e pensamento de forma racional;
- Aquisição de competências de gestão de cognições.

Atividades:

- Exposição para o grupo de algumas crenças irracionais relacionadas com o estresse do professor (LIPP, 1996 e JESUS, 1998);
- Substituição por crenças mais adequadas, de acordo com a técnica de reestruturação cognitiva (LIPP, 1996).

Sessão 11

Data: 29/09/2006

Objetivos:

- Desenvolvimento de atividades para reestruturação e pensamento de forma racional;
- Compartilhamento de experiências, idéias e possíveis formas de reestruturação cognitiva.

Atividades:

- Exposição para o grupo de algumas crenças irracionais relacionadas com o estresse do professor (LIPP, 1996 e JESUS, 1998);

Sessão 12

Data: 20/10/2006

Objetivos:

- Aquisição de competências de trabalho em equipe;
- Vivências de experiências a respeito dos benefícios do trabalho em equipe.

Atividades:

- Explicitação de conceitos e fatores favoráveis ao trabalho em equipe (JESUS, 1998; MOSQUERA E STOBÄUS, 1994; FREUD, 1974);
- Dinâmicas de resolução de problemas ou de tomadas de decisões em grupo;
- Fases e aspectos a considerar no trabalho em grupo.

Sessão 13

Data: 27/10/2006

Objetivos:

- Reflexões acerca da vivência e de aspectos ligados à afetividade e assertividade na Educação;
- Identificação das qualidades relacionais do professor motivado.
- Compartilhar e refletir sobre experiências bem sucedidas pelos professores.

Atividades:

- Explicitação de teorização a respeito da afetividade e assertividade na Educação (MOSQUERA E STOBÄUS, 2006; JESUS, 1998; 2002);

- Compartilhamento de experiências bem sucedidas a respeito da afetividade e comportamento assertivo e explicitação de estilos de liderança utilizados na relação pedagógica.
- Explicitação da importância da relação pedagógica para o sucesso profissional do professor (JESUS, 1996);

Sessão 14 (atividade de campo)

Data: 28/10/2006

Duração: 4 horas

Objetivos:

- Prática de atividade física (caminhada);
- Desprendimento da rotina de trabalho.

Atividades:

- Caminhada de aventura em trilhas na mata, por leito de rio, com visitas em cachoeiras, paradas para repouso e alimentação;

Sessão 15

Data: 10/11/2006

Objetivos:

- Identificação e aquisição de competências para gerir situações de (in) disciplina dos alunos na sala de aula

Atividades:

- Análise da realidade vivenciada na educação a respeito do problema da indisciplina dos alunos (JESUS, 1996; 1998; 2002; ESTEVE, 1992; 2004);
- Análise de alguns fatores que podem contribuir para a indisciplina dos alunos e de possíveis estratégias para a resolução deste problema (JESUS, 1996; 1998);
- Exercícios de simulação de indisciplina dos alunos na sala de aula e de avaliação das estratégias empregadas (JESUS, 1998).

Sessão 16 (atividade de campo)

Data: 17/11/2006

Duração: 10 horas

Objetivos:

- Prática de atividade física (caminhada e canoagem);
- Desprendimento da rotina de trabalho.

Atividades:

- Visita com caminhada em balneário com praia artificial, bosques e lago;
- Almoço coletivo com atividades de integração e ajuda recíproca;
- Prática de canoagem;

Sessão 17

Data: 24/11/2006

Objetivos:

- Delineamento de pontos de referência que encaminhem a um repensar da responsabilidade social da educação (professores enquanto gestores de pessoas) voltada para sua indissociabilidade com a vida;
- Reflexão sobre as mudanças interiores que precisam ser empreendidas a partir do que queremos criar, visando a um compromisso evolutivo em âmbito pessoal e de autoconhecimento;

Atividades:

- Explicitação das pesquisas sobre espiritualidade, saúde e qualidade de vida (TEIXEIRA, ET. AL., 2004; CATANANTE, 2000; COVEY, 2000);
- Reflexão e análise de vídeo: O legado (COVEY, 2005);
- Compartilhamento de posicionamentos pessoais a respeito da espiritualidade e do equilíbrio entre a vida pessoal e profissional (LIPP, 1996 e JESUS, 2002);

Sessão 18

Data: 01/12/2006

Objetivo:

- Explicitação do conceito de resiliência e estratégias de *coping*.

Atividades:

- Apresentação do conceito de resiliência (TAVARES, 2002);

- Reflexão e análise de slides sobre o filme “A vida sem pressa”;
- Compartilhamento de posicionamentos pessoais a respeito das estratégias de *coping* empregadas na vida pessoal e profissional dos professores a partir das experiências e reflexões que a prática do programa contribuiu.

Sessão 19

Data: 08/12/2006

Objetivos:

- Pós-avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem ou mal-estar Docente (JESUS, 1998) e de Auto-imagem e Auto-estima (STOBÄUS, 1983);
- Avaliação do programa desenvolvido pelos participantes.

Atividades:

- Passagem dos instrumentos para pós-avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem-mal-estar Docente (JESUS, 1998) e de Auto-imagem e Auto-estima (STOBÄUS, 1983);
- Explicitação pelos participantes da utilidade do programa desenvolvido para o seu bem-estar pessoal e profissional, salientando os aspectos positivos e também aspectos que deveriam ser corrigidos no futuro.

4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Ingressamos na terceira parte da pesquisa, quando, mediante entrevistas, notas dos diários de campo e a análise dos questionários de Auto-imagem e Auto-estima (STOBÄUS, 1983) e do Instrumento de Avaliação das Variáveis que Constituem o Bem/mal-estar Docente (JESUS, 1998), iniciamos o tratamento das informações coletadas.

Na procura de um melhor entendimento sobre o processo de análise das informações qualitativas, André e Lüdke (1996) constatam que todo o processo de análise dos dados qualitativos é extremamente complexo, envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas. Existem também algumas indicações e sugestões muito calcadas na própria experiência do pesquisador que podem servir como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise.

Para as autoras, não existem regras predeterminadas para a análise de dados qualitativos, podendo-se manifestar através de manipulações, transformações, operações, reflexões e comprovações, dependendo do estilo e da experiência do pesquisador e sempre objetivando melhor entendimento sobre determinada realidade, existindo um caráter de interconexão e não de análise linear.

Dessa forma, considerando os aspectos relacionados à análise de informações apontadas pelos autores supracitados, nesta etapa optei por seguir o Plano de Análise e de Conteúdo proposto por Bardin (2004), obedecendo às seguintes etapas:

- a) Pré-análise;
- b) Fase de exploração do material/categorização;
- c) Fase de análise dos resultados.

4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Seguindo as etapas propostas por Bardin (2004), iniciamos a análise e interpretação das informações qualitativas. As entrevistas, depois de transcritas integralmente, foram lidas, analisadas minuciosamente, tendo o cuidado de não alterar o conteúdo da informação. Em seguida, foram destacadas as idéias mais diretamente relacionadas ao tema investigado, ou seja, o Programa de Apoio ao Bem-estar Docente e, a partir de várias leituras, em que

procuramos identificar as unidades de significados que foram agrupadas, sendo possível, assim, a construção das categorias de análise que possibilitaram a elaboração do texto final, envolvendo a análise e inferências, com acréscimos de idéias de autores e a nossa própria contribuição.

Para elaborar a redação do texto final, tomamos sete categorias emergidas e evidenciadas na fase de coleta de informações e da análise dos dados das entrevistas, complementado com informações dos diários de campo.

Tendo presente as informações das entrevistas com a contribuição pessoal dos sujeitos pesquisados e nossa própria experiência profissional, seguiremos a formatação da redação da análise das entrevistas, a partir das informações relatadas pelos professores pesquisados, seguido de nossa análise, com complementos retirados dos diários de campo, articulados com contrapontos de fundamentação teórica. Vamos seguir a redação conforme a seqüência das questões das entrevistas. Primeiramente serão analisadas as respostas das entrevistas iniciais, que ocorreram antes do desenvolvimento dos trabalhos com o grupo de professores e, posteriormente, as respostas das entrevistas finais, realizadas após o trabalho prático. Vale lembrar que utilizaremos para identificar os professores, com as nomenclaturas C, F, G, H e K, seguido de E para as Entrevistas e, A, B, C, D, E F, G, H, I, J, K e L seguido de D.C., para o Diário de Campo.

Para a composição das categorias de análises agrupamos algumas questões das entrevistas, pré e pós-prática de pesquisa, que originaram as categorias, assim ordenadas:

Tabela 02 – As questões das entrevistas e a formação das categorias

QUESTÕES	CATEGORIAS
Questões 02 e 4 pré, e 01 pós.	01
Questões 03 e 04 pré; 02 e 03 pós.	02
Questões 05 pré e 04 pós.	03
Questões 08 pré e pós.	04
Questões 07 pré e pós.	05
Questões 01 e 06 pré e 05 pós.	06
Questão 06 pós	07

Fonte: O autor (2008)

A questão 06 pós nos serviu de embasamento para avaliarmos o Programa, já que se trata das sugestões para o futuro do programa das atividades desenvolvidas.

Essa formatação nos permitiu agrupar as categorias que apresentamos no quadro abaixo, orientados pelos objetivos do estudo.

Tabela 03 – As categorias resultantes

CATEGORIA 1	Identificação das situações geradoras de estresse no contexto profissional.
CATEGORIA 2	Estratégias de superação das situações de estresse no contexto profissional.
CATEGORIA 3	As relações pessoais com aspectos físicos, mentais e espirituais.
CATEGORIA 4	A formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor
CATEGORIA 5	O pessoal e o profissional: dois lados de uma mesma moeda.
CATEGORIA 6	Expectativas e contribuições mais relevantes do Programa de Apoio ao Bem-estar Docente
CATEGORIA 7	Sugestões para prática futura da pesquisa

Fonte: O autor (2008)

4.1.1 Identificação das situações geradoras de estresse no contexto profissional

Nesta categoria reunimos as informações relativas à identificação das situações de estresse que os professores vivenciavam no contexto profissional, que foram divididas em duas subcategorias: dificuldades de aprendizagem e desmotivação dos alunos e as relações interpessoais dos professores.

4.1.1.1 Dificuldades com a aprendizagem e desmotivação dos alunos

A identificação das situações geradoras de estresse é uma etapa importante para a construção do bem-estar docente. De forma previamente organizada, procuramos primeiramente saber dos sujeitos quais eram as situações desagradáveis que vivenciavam no seu cotidiano, com vistas a avaliarmos e nos prepararmos ao caminho que necessitaríamos percorrer.

Perguntados sobre as situações de estresse que enfrentavam, na primeira entrevista foram destacadas as respostas seguintes.

As turmas são numerosas e dificulta ainda mais com alunos com hiperatividade e surdez numa sala com vários alunos sendo alfabetizados (Professora C - E).

Sinto dificuldade quando algum aluno não consegue aprender. Isso me faz trazer preocupações para casa tentando achar meios para que consigam superar as dificuldades [...] aí você acaba só trabalhando na verdade e não tem tempo pra nada (Professora H - E).

Eu sinto que eles não têm motivação para aprender. Muitas vezes me obrigo a ser mais rígida com eles [...] quando eles não aprendem me sinto angustiada com sensação de incompetência (Professora K - E).

A falta dos alunos e principalmente aqueles que mais precisam pra mim é um problema que sempre acontece (Professora C - E).

A falta de motivação e a dificuldade na aprendizagem, são dos fatores que os fazem sentir angústia no seu trabalho. Esta situação faz com os professores levem preocupações para casa na tentativa de encontrarem meios para conseguir superar as dificuldades dos alunos. Isso é comum entre professores, pois na falta de tempo para organizar e preparar suas aulas, acabam por estender seus afazeres em períodos extras de trabalho, fora do ambiente escolar. Essas considerações podem figurar num acúmulo de atividade profissionais que avançam sobre o tempo em que os professores têm disponível para sua vida profissional. Jesus (1998), salienta bem esta situação, que além do domínio de novos métodos e técnicas de ensino, são exigidas atualmente do professor novas funções e responsabilidades, o que representa uma sobrecarga de trabalho. Para o autor, os professores, em face de uma diversidade de tarefas, apresentam dificuldades em dar uma resposta adequada e eficaz.

Muitas vezes quando o aluno não aprende os professores se sentem com sensação de incompetência. Essa realidade contribui muito no processo de geração de sintomas de mal-estar, potencializando em grande medida este processo.

A falta dos alunos nas aulas também é outro fator que dificulta o trabalho pedagógico. As turmas com muitos alunos não permitem que o professor realize um trabalho mais individualizado, o que o impede de atender a todos principalmente quando há a necessidade de realizar um atendimento especial como no caso de alunos com necessidades especiais.

Na segunda fase , foram relatados os seguintes depoimentos.

[...] existe a vontade e o esforço para que eles aprendam, mas eles não estão nem aí (Professora C - E).

O que me causa estresse é a falta de vontade do aluno, é o fato dele estar na sala de aula e não querer fazer, às vezes ele não quer nem estar na escola (Professora F - E).

[...] outra coisa que me deixa bastante estressada, irritada, preocupada, ou angustiada é a falta de vontade dos alunos que não querem aprender, eles vão lá, mas estão dormindo o tempo inteiro, não tem motivação, você leva coisas diferentes, leva coisas novas, e você vê que tem aquele que está empolgado, está interessado, está participando e tem aquele que está lá dormindo, que não estão nem ai [...] eu comentei esses dias com a orientadora que eu gastei quase meio ano pra tentar colocar disciplina na turma, e o conteúdo foram ficando, mas era o essencial, porque não dava pra trabalhar na turma (Professora K - E).

Os problemas com as dificuldades na aprendizagem e a pouca motivação para o estudo como citam as professoras, ainda são desafios que permanecem para serem enfrentados.

Apesar dos fatores que dificultam o exercício da docência, citados pelos professores, percebe-se um avanço na percepção dos sujeitos da pesquisa no que diz respeito a um melhor reconhecimento das fontes geradoras de estresse. Por isso nas suas falas, nota-se um melhor entendimento das possíveis raízes e causas das situações que afetam negativamente o docente, principalmente na relação com os alunos. Essa situação é muito importante pois, não há como delinear estratégias para fazer frente aos problemas do docente, sem antes identificá-los.

Para Jesus (1998), diversos fatores concorrem em termos potenciais para a causa do mal-estar docente. Porém, depende do professor em causa, pois podem constituir problema para alguns e não para outros. Segundo o autor, o grau de gravidade desses fatores varia para cada sujeito, dependendo muito da percepção subjetiva dos mesmos, bem como a frequência com que ocorrem na sua vida profissional.

Alguns aspectos de significativa relevância, mencionados pelos professores, são oriundos dos efeitos indiretos de fatores sociais que acabam recaindo na escola e sobre os professores. A respeito disso, Jesus (1998, p. 27) diz que: “[...] o aumento das responsabilidades dos professores não se fez acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência”.

Esteve (2004, p. 143) nos remete a uma reflexão a respeito do assunto, justificando pela massificação do ensino que gerou um profundo sentimento de desconforto aos professores, dizendo quando nos diz que:

A incorporação em massa de todos os alunos em nossas salas de aula, própria da generalização da escolaridade obrigatória, faz com que nosso sistema escolar tenha nas salas de aulas um certo número de alunos com sérias dificuldades para

acompanhar o ritmo do ensino, alunos com sérias lacunas de aprendizagem e outros que declaram abertamente não querer estar na sala de aula.

Um aspecto novo foi citado nas entrevistas finais sobre a pouca participação dos pais na vida escolar de seus filhos: “*O desinteresse dos pais na educação dos filhos é um ponto de estresse que acontece*”. (Professora F - E); “*Os pais são poucos os que participam da vida escolar dos filhos*”. (Professora C - E).

Para os professores citados, a pouca participação dos pais na formação dos filhos acaba contribuindo para que situações de estresse sejam geradas por sentirem muitas vezes a falta desse auxílio o que dificulta o trabalho docente. Essa constatação está de acordo com as afirmações de Esteve (2004) sobre as mudanças ocorridas na sociedade que por consequência afetaram diretamente a estrutura familiar, acarretando numa maior dedicação do tempo dos pais para o trabalho do que com a educação dos seus filhos. Sem dúvida, mais uma demanda que recaiu aos professores.

4.1.1.2 *As relações interpessoais dos professores*

Freqüentemente as relações interpessoais têm causado situações desagradáveis. Os professores, de forma particular, estão muito propensos a sofrer com esse tipo de situação já que estão em constante contato interpessoal no seu ambiente profissional. Mosquera e Stobäus (2004, p. 93), nos orientam que “[...] grande parte dos problemas que um docente enfrenta podem ser provenientes de um ambiente hostil, podendo ser ainda mais hostil quando se trabalha com várias pessoas”.

As professoras G e B tiveram muitas dificuldades de relacionamentos com os alunos.

Eu me estresso quando os alunos começam a conversar, quero que todos prestem atenção na minha fala e isso me irrita muito [...] eu acho que o problema sou eu. Eu me estresso facilmente se o aluno começa conversar na sala de aula (Professora G - E).

São muitos alunos na sala de aula e tenho dificuldade para atender a todos da forma como gostaria que fossem atendidos (Professora B - E).

Já as situações de estresse ocasionadas pelas relações entre colegas são relatadas principalmente por não haver um bom entrosamento entre toda coletividade.

A professora G no início do ano letivo teve dificuldades também nos relacionamentos com colegas de trabalho. “*Quando eu entrei percebi que tinha uma resistência muito grande principalmente por que eu era de fora, eles não me aceitavam*” (Professora G - E).

Já outros professores apresentaram as seguintes afirmações:

[...] eles não participam daquilo que você faz e estão te questionando assim mesmo, estão cobrando coisas que eles não sabem se você está fazendo, eu me sinto isolada, eu estou na sala com os meus alunos e pessoas que deveriam estar colaborando pra que eu melhorasse, eles não te respondem com a expectativa que muitas vezes eu tenho dentro da escola, não que eu tenha esperança que ele vá lá e faça por mim, mas tem coisas que não dependem de eu fazer. Eu preciso, eu necessito que outros que estão dentro da escola colaborem [...] existe uma barreira entre eu e a possibilidade de ajudar outros colegas (Professora K - E).

Parte dos professores não colaboram [...] sempre há atritos e além dos problemas da escola há aqueles da vida pessoal que a gente acaba levando e trazendo (Professora H - E).

Tem pessoas que eu isolo, quer queira, quer não você tem aquelas amigas que você procura mais (Professora C - E).

Percebe-se que há falhas nas relações entre professores, o que dificulta uma cultura de colaboração entre todos, e fica evidente que sempre há, de um modo ou de outro, atritos na escola que se acumulam com os problemas pessoais de cada um.

Nas relações com os colegas de trabalho reconhecem que há melhor interação com alguns, o que os fazem aproximar-se mais de uns, mas isolar-se de outros.

As cobranças constantes por parte da orientação escolar, salientado por dois professores, os deixaram com mal-estar e os prenderam muito com atividades que consideram não tão importantes.

Sinto que estou trabalhando num nível menor que minha capacidade. Eu gostaria de exercer outra função [...] eu sinto bastante dificuldade em relacionamentos, de coordenação, porque a gente não sente aquela amizade, aquela coisa que você pode chegar, não sente assim aquela escuta, parece que você chega e quer conversar, mas não te dão atenção, você chegar e contar o que você está sentindo, e te ajudarem [...] você tem tanta coisa para passar mas não te dão oportunidade. (Professora C - E).

Eu me sinto presa numa sala de aula sabendo que posso contribuir mais com meus colegas [...] eu me sinto isolada, eu estou na sala com os meus alunos e pessoas que deveriam estar colaborando pra que eu melhorasse, eles não te respondem com a expectativa que muitas vezes eu tenho [...] muitas vezes você não tem aquela liberdade, tem alguém que te diz: tem que dar no mínimo 5 notas”, isso te estressa, porque você vai ter que viver em função de notas. São 6 disciplinas, são muitas avaliações em poucos dias (Professora K - E).

Este sentimento de isolamento destacado pela professora K é uma consequência de mal-estar docente, sendo um recurso utilizado pelo sujeito no sentido de abstrair-se de alguma situação desagradável. Fullan e Hargreaves (1992) apud Pérez Gómez (2001), destacam que o isolamento docente limita seu acesso a novas idéias e melhores soluções, provoca que o estresse se interiorize, se acumule e infecte.

Para os sujeitos, as dificuldades nas relações interpessoais que estabelecem no seu trabalho, são apontadas como uma das principais fontes de estresse. As turmas com muitos alunos tornam o trabalho docente mais dificultoso e podem ser propícias ao desenvolvimento de atitudes comportamentais paralelas à aprendizagem. Essas situações são pontos determinantes de estresse e atuam como fonte de mal-estar na docência.

Nas entrevistas finais recebemos relatos que indicam uma melhora na questão do relacionamento interpessoal entre professores colegas de escola. O trabalho por nós realizado na prática de pesquisa, revela que os professores estão conseguindo tratar de forma diferenciada alguns problemas de relacionamentos. Isso pode ser verificado nas seguintes afirmações:

Tive um problema sério de relacionamento com uma colega, mas consegui resolver. Oitenta por cento de todos meus problemas era devido a isso. Hoje não sinto nada que me deixe com mal-estar (Professora K - E).

O clima da minha escola estava bem pesado, [...] eu achei que não era comigo e que eu não podia me envolver, e de repente isso nem me afetou em nada (Professora C - E).

Na minha escola sempre há atritos mas eu não sinto muito estresse por isso. Terminei o ano bem com todos (Professora H - E).

Embora havendo problemas de relacionamento mais sérios na escola em que trabalha a professora C, isso não a afetou.

A relação professor-aluno tem fundamental importância para o sucesso e bem-estar do professor, assim como pode desenvolver um processo de mal-estar. Essa relação no processo educativo é permeada por avanços e recuos e muito propensa a desencadear um processo de desgaste emocional nos professores. A Professora G relatou que ainda não consegue lidar com essa situação. Foi o que salientou na segunda fase das entrevistas.

O que está me afetando ainda é a falta de educação dos alunos. Eu ainda não consigo lidar com essa situação (Professora G - E);

Hoje meu relacionamento está bem melhor. Há troca de materiais entre professores, coisa que no começo foi difícil. [...] trabalho na escola todos os dias e tenho boa relação com todos (Professora G - E).

A Professora G teve que se adequar ao ambiente que encontrou e aos poucos foi fazendo suas amizades, o que para ela incidiu numa melhora nas relações em seu trabalho.

Podemos observar entre as citações nas entrevistas pré e pós-prática de pesquisa, uma melhora nas relações sociais dos professores, no seu contexto de trabalho. Nos relacionamentos interpessoais dos sujeitos pesquisados, ficou muito claro para nós que os sujeitos procuram manter relações mais saudáveis e um autocontrole de suas posturas para não serem afetados por problemas que surgem no seu ambiente de trabalho. Demonstram que estão assimilando e tratando melhor os focos que causam problemas nos relacionamentos. Aqui se vê que os resultados apresentados alcançaram mais um de nossos objetivos.

Os principais momentos em que o professor tem que exercer sua atividade profissional, passam por situações de relacionamento interpessoal. Inclusive, tem-se verificado por Jesus (1998), que a satisfação ou, ao contrário, a insatisfação profissional do professor depende, em larga medida, do sucesso ou do insucesso que alcança na relação estabelecida com os seus alunos. A indisciplina para Jesus (1998), constitui o principal fator de mal-estar docente para muitos professores. É o que se observa com o aumento da frequência e da intensidade das situações. Mosquera e Stobäus (1994, p. 93) abordando sobre as crises, transformações e modificações que ocorrem na vida adulta, maior etapa do desenvolvimento humano, revelam que as mesmas são importantes e evidenciam a necessidade de reestruturação constante das relações interpessoais. E concluem que “os professores tem de construir-se diariamente e trabalhar em um mundo mutável, em constantes transformações”.

As estratégias utilizadas pelos professores e para superar os problemas de relações interpessoais, são destacadas no desenvolvimento do próximo título.

4.1.2 Estratégias de superação das situações de estresse no contexto profissional

Esta categoria destaca o que os professores utilizaram como estratégias no enfrentamento das situações identificadas na categoria anterior. Está dividida em duas subcategorias: a afetividade como caminho para a motivação e aprendizagem dos alunos, e a

melhoria nas relações interpessoais: a busca pelo trabalho em equipe e uma relação mais afetiva.

4.1.2.1 A afetividade como um caminho para a motivação e aprendizagem dos alunos.

Na primeira fase das entrevistas, os professores revelaram as seguintes estratégias que utilizavam quando se deparavam com situações de estresse.

Às vezes discuto muito fácil com os alunos. Sei que não é a melhor forma, mas quando vejo já aconteceu (Professora G - E).

Muitas vezes procuro também conversar quando tenho algum problema com indisciplina, mas são poucos os que te ajudam. Muitas vezes acabo me isolando (Professora G - E).

Difícilmente faço alguma coisa para aliviar o estresse. Sinto que entro na rotina do trabalho e às vezes acabo descontando em casa tudo o que aconteceu no trabalho. Acabo me fechando, ficando quieta, não fazendo nada. Sei que isso gera mais estresse, mas não tenho feito muita coisa para isso (Professora H - E).

Eu me recolho, guardo para mim, procuro pensar melhor, conversar com outras pessoas, mais para trocar idéias, o que me acalma um pouco (Professora K - E).

Procuró as pessoas que tenho mais intimidade, as professoras que mantenho mais contato, e falo do meu problema. Procuró leituras. Algumas vezes paro para pensar em tudo o que aprendi e tento encontrar uma solução (Professora C - E).

Revelam que, face às dificuldades, as estratégias mais utilizadas são a procura de troca de experiências com colegas de trabalho, embora em alguns casos, o isolamento foi a estratégia adotada.

Nas entrevistas finais revelaram os seguintes relatos.

Hoje já penso mais naquilo que pode acontecer e também no efeito que pode causar. Antes era diferente (Professora C - E).

[...] não discuto mais com os alunos na sala de aula. Procuró conversar individualmente [...] percebi que eles estão sempre querendo se mostrar na frente do amigo. Sou mais afetiva procuró ser mais amiga deles [...] aprendi a ter mais paciência (Professora G - E).

A professora C procura aprofundar estudos quando os problemas exigem maiores conhecimentos como nos casos de dificuldade de aprendizagem pelos alunos. Isso fica evidente na sua afirmação. “*Eu procuró estudar e aprofundar estudos naquilo que tenho dificuldade. Muitas vezes peço ajuda e procuró trocar experiências com meus colegas [...]*” (Professora C - E).

Em geral, os professores revelam manter uma relação de afetividade com os alunos, como podemos verificar nas suas afirmações.

Hoje tento ser mais amiga dos alunos, chegar na carteira deles, conversar com um, conversar com outro. Eu percebi que assim consigo atingir meu objetivo (Professora G - E).

Eu tenho bastante intimidade com os alunos, até com coisas particulares deles. Conversamos sobre as atividades, sobre a família deles, como eles estão, o porquê não está indo bem [...] eu procuro levar temas pertinentes a seus problemas (Professora F - E).

Eu converso bastante em particular com eles conforme o problema de cada um [...] às vezes chamo atenção pra valer, mas procuro trabalhar bastante o diálogo (Professora K - E).

Tive um relacionamento carinhoso com os alunos durante o ano. Sinto saudades por alguns estarem saindo da escola (Professora H - E).

A professora G que inicialmente teve muitas dificuldades de relacionamentos, revelou que sua relação com o corpo discente melhorou muito, procurando agir mais pela ação afetiva nos relacionamentos com os alunos.

Os relatos dos professores nas entrevistas finais, revelam estratégias variadas, como reflexão e a busca por uma abordagem mais afetiva. Relatam que antes agiam mais por impulso e que muitas vezes se arrependiam de decisões tomadas. Percebem agora que os problemas encontrados na sala de aula são conseqüências de vários problemas sociais e que não são somente eles que enfrentam.

Percebe-se a mudança de atitude que a professora G teve, muito em virtude do processo de desenvolvimento de competências relacionais que foram tratadas na prática do Programa. Isso se destaca como um ponto positivo no seu processo de formação. Demonstra também um comportamento mais assertivo que segundo Jesus (1998), é aquele que apresenta maior probabilidade de permitir relações interpessoais bem sucedidas.

As sessões de trabalho que foram desenvolvidas com os professores, onde foram discutidas e analisadas várias técnicas de confronto de situações vivenciadas pelos professores, evidenciaram bem essas transformações com a prática de caminhos alternativos que se mostram mais eficazes. Aqui é possível observar que, com essas afirmações, que destacam uma melhora nas formas de relacionamento com o corpo discente, nosso trabalho atingiu um de nossos objetivos. E, nesse momento, buscamos nos apoiar na afirmação de Mosquera e Stobäus (2004, p. 92), que nos chamam a atenção de que

[...] o tema do desenvolvimento saudável da personalidade é de máxima importância para os estudos pedagógicos e nas últimas décadas tem voltado com grande força

para orientar melhor a educação de professores, tentando alcançar níveis de maior significado e profundidade na dinâmica interpessoal nos ambientes de ensino.

Para os autores (2004, p. 106), grande parte dos problemas que as pessoas têm provém de sua própria pessoa ou da relação que estabelece com outras pessoas. E concluem que “um professor que busca uma educação para a afetividade deve, antes de nada, desenvolver uma personalidade mais saudável, estabelecer melhores relações interpessoais”.

4.1.2.2 *A melhoria nas relações interpessoais: a busca pelo trabalho em equipe e uma relação mais afetiva*

Nas relações interpessoais, os professores revelaram na primeira entrevista, as seguintes afirmações:

[...] eu sinto bastante dificuldade em relacionamentos, de coordenação e agente mesmo, porque a gente não sente aquela amizade, aquela coisa que você pode chegar, não sente assim aquela escuta, parece que você chega e quer conversar, mas não te dão atenção, você chegar e contar o que você está sentindo, e te ajudarem (Professora K – E).

Eu procuro as pessoas que eu mais tenho intimidade, as professoras que a gente mais conversa, e você acaba colocando o problema e às vezes sempre tem um ponto que vai te ajudar, ou penso em procurar leituras, parar e pensar em tudo aquilo que a gente já aprendeu e que a gente já viveu, e tento encontrar uma solução [...] (Professora C - E).

A gente sabe que nem tudo a gente pode conversar com todos, porque a gente percebe, sinceramente na sala dos professores tem dias que é uma maravilha, pode brincar, pode conversar, agora tem dias que tem alguns professores que você já fica meio assim, não é com todos os professores que a gente tem aquela liberdade de chegar, conversar e brincar normal, sempre tem aquele que fica aquela resistência, tem aqueles que nem te dão muita chance, às vezes principalmente da mesma área [...] (Professora G - E).

[...] também tem a parte dos próprios professores, que tem professores que acabam não colaborando, sempre tem atrito na escola (Professora H – E).

[...] eu me sinto isolada, eu estou na sala com os meus alunos e pessoas que deveriam estar colaborando pra que eu melhorasse, eles não te respondem com a expectativa que muitas vezes eu tenho dentro da escola, não que eu tenha esperança que ele vá lá e faça por mim, mas tem coisas que não dependem de eu fazer, eu preciso, eu necessito que outros que estão dentro da escola colaborem [...] (Professora K – E).

As estratégias de superação do estresse utilizadas pelos sujeitos relatadas nas entrevistas iniciais são marcadas pela procura da manutenção de contato através de conversa

com pessoas mais próximas dos professores, mas que nem sempre há uma reciprocidade quando procuram esse meio. Aqui se percebe que existem algumas dificuldades para manutenção de uma relação mais harmoniosa entre os colegas de trabalho.

Quanto aos problemas de relacionamento com colegas de trabalho nas entrevistas finais os sujeitos relataram uma melhora nas questões de entrosamento e envolvimento, embora tenha havido problemas nos ambientes de trabalho envolvendo outros professores, revelaram não terem sido afetados. Expõem que procuram manter relações interpessoais mais saudáveis.

[...] procuro ser sincera, não enrolar, sou direta mesmo (Professora F - E).

Hoje eu já consigo me envolver mais nas atividades e sempre procuro trabalhar em conjunto. Sei que o trabalho em equipe dá mais resultado (Professora H - E).

Percebo que deve haver mais trabalho em grupo, em conjunto com outros professores através da troca de experiências (Professora G -E).

Eu percebo que os professores novos que estão entrando, tem uns que conseguem, outros estão com dificuldades. A gente tem que tentar ajudar os novos, passar essa experiência nossa, passar a ajudar [...] (Professora I – DC, 08/12/2006).

[...] com toda a minha experiência, as coisas que estão sendo colocadas, são simples e estão tendo resultados maravilhosos no meu dia-dia. Para mim está fazendo muito bem no meu trabalho com outros professores (Professora D – DC, 08/12/2006).

O trabalho em grupo, a colaboração entre professores é uma nova estratégia que os professores vêm utilizando e se percebe que os mesmos sentem essa mudança para melhor, principalmente quando revelam uma postura favorável à ajuda entre os professores.

As mudanças de posturas evidenciadas nas entrevistas finais, a ênfase no desenvolvimento de trabalhos em equipe, podem estar relacionadas com as várias dinâmicas e técnicas de relações interpessoais que desenvolvemos durante as sessões do Programa de Apoio ao Bem-estar Docente.

Temos investido muito nessa estratégia com os sujeitos da pesquisa, em conformidade com Jesus (2002), que enfatiza o trabalho em equipe como um meio bastante eficaz que pode permitir a redução do isolamento, o fornecimento de apoio e a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores. Para o autor (1998), é fundamental que a formação contínua constitua numa oportunidade de desenvolvimento da cooperação entre professores e, elege essa estratégia, como a mais relevante para a prevenção e superação do mal-estar docente. Perez Gomes (2004) defende a mesma tese, destacando a concepção da função

docente como a tarefa de grupo pode ser a melhor resposta ante a intensificação do trabalho docente e o estresse.

No tocante às relações com a comunidade escolar, os professores continuam sentindo a pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos. No entanto, elaboram estratégias mais adequadas para fazer frente a essa situação.

Convidamos os pais, eu sempre coloco questões do que eu estou fazendo com eles, o que a escola está fazendo, explico a fase que eles passando, o pai às vezes não conhece que eles estão nessa fase, estão passando por esse problema, é assim mesmo, nós passamos por isso, mas não percebemos, agora nós estamos vendo como é, eu procuro colocar um espelho de vida pra eles, eu acho que os pais estão colaborando nesse sentido (Professora K - E).

[...] os pais mesmo que não venham eu continuo chamando, eu vou até na casa deles, nas minhas caminhadas, eu vou, converso, procuro ser amável com eles e conquistá-los, depois a gente consegue reverter esse quadro (Professora F - E).

[...] é importante que os pais visitem mais a escola para ver como seus filhos estão indo nas atividades, não somente quando temos que chamá-los. Isso pode ser até um apoio para nós professores (Professora I – DC, 27/10/2006).

A busca por uma relação mais estreita entre pais e escola, é uma causa que necessita ser mais trabalhada para um desenvolvimento de uma melhor relação entre os sujeitos. Os professores a par dessas necessidades apresentam uma postura mais adequada, com comportamento social mais afetivo frente a essa questão, quando demonstram um maior interesse em manter uma proximidade com a família de seus alunos.

A respeito desse assunto, Mosquera e Stobäus (2006), afirmam que a vida emocional é de grande importância e que a afetividade, expressada pelos sentimentos, reflete as relações das pessoas, e é essencial para a atividade vital no mundo circundante. Pelas modificações dos sentimentos e sua expressão comportamental, os autores concluem que, se pode analisar a mudança de atitude do ser humano frente às circunstâncias mutáveis ou estáticas de sua vida, em determinados contextos de tempo e espaço. No caso dos professores sujeitos da pesquisa, nos dão mostras de melhorias nos aspectos sociais relacionados com seu contexto profissional, principalmente quando demonstram procurar relações mais afetivas. Isso posto, vem ao encontro de nossos objetivos, delineados para este estudo.

Para além desse tipo de abordagem estabelecida pelos professores citados, Jesus (2002), destaca que é essencial que os encarregados da educação, em consonância com o trabalho do professor, difundam a cooperação entre pais e escola, assim como, estratégias educativas nos dois ambientes.

De nossa parte, defendemos também uma cultura de apoio mútuo entre escola, professores e família, como um meio para uma nova realidade na Educação, como bem fundamentam Sarramona e Roca (2002, apud ESTEVE, 2004, p. 194):

Ninguém pode esperar que a educação solucione nenhum dos problemas sociais enquanto os professores estiverem sozinhos nessa tarefa, enquanto o restante da sociedade se omitir de suas responsabilidades educativas. Nosso sistema de educação certamente deve dar respostas educacionais aos novos problemas sociais, mas é preciso que também se desenvolvam os conceitos de sociedade educadora e de relacionamento escola-família, para criar uma consciência de responsabilidade compartilhada.

4.1.3 As relações pessoais com aspectos físicos, mentais e espirituais

Nosso propósito de desenvolvimento da pesquisa, teve como um dos elementos direcionadores, a tentativa de abranger vários aspectos da vida dos professores, dentre eles as suas relações interpessoais, muito presente em suas vidas, assim como os aspectos físicos, mentais e espirituais, tendo como direcionador da pesquisa, o entendimento de que a pessoa do professor, não pode ser vista de forma separada. Assim como mais tarde estaremos tratando dos aspectos que envolvem o docente, tanto na vida pessoal, como na profissional, procuramos também, buscar esse olhar para o cuidar de si, em suas várias dimensões.

4.1.3.1 A incorporação de uma vida mais ativa fisicamente

Nosso trabalho teve um reforço maior nas questões relacionadas com a melhoria da aptidão física dos professores. Isso por acreditar muito nessa dimensão como fortalecedora de uma melhor disposição para o trabalho, tanto na função orgânica, como na cognitiva. Nesse sentido desenvolvemos as sessões que tratavam desses fatores, nos primeiros encontros, a fim de que os professores pudessem estabelecer uma postura de prática mais regular e que as mesmas surtisse efeito ao longo do período do ano letivo. De início os professores foram avaliados a respeito de eventuais problemas de saúde que fossem importantes considerar. Essa avaliação foi realizada pelo Questionário PAR-Q, de Monteiro (1999), e consta de sete questões que avaliam a necessidade de uma avaliação médica antes e durante programas de

atividades físicas, bem como aqueles que podem iniciá-lo sem tal acompanhamento. Dos professores avaliados, dois citaram problemas de hipertensão arterial, um dos quais submeteu-se a exames médicos, sugeridos por nós, e que resultou num diagnóstico de cardiopatia, como relatou a professora: *“Este curso me despertou a procurar fazer alguns exames médicos. Me despertou para cuidar mais da minha saúde. Acabei descobrindo que estou com problemas no coração, colesterol alto. Agora estou realizando outros exames para fazer tratamento para meu problema”* (Professora J – DC, 25/08/2006).

Os demais professores foram incentivados e orientados para a realização de um programa de atividades físicas, de sua preferência, como caminhadas, práticas de esporte de lazer, e ginástica localizada.

Em relação aos aspectos físicos os professores revelaram na primeira entrevista que não praticavam muitos exercícios. A professora F e B foram exceções pois realizavam caminhadas regulares. Para os demais professores a falta de tempo e a pouca disposição foram as respostas mais utilizadas para não praticar atividades físicas.

Na segunda entrevista, após nosso trabalho prático e teórico no Programa de Apoio ao Bem-estar Docente, revelaram uma outra visão quanto à importância da prática dos exercícios físicos para a saúde.

Eu vinha do trabalho, tomava banho, deitava, assistia TV, ia dormir nove horas, nove e meia. Hoje me sinto mais disposta... eu faço minhas caminhadas, chego em casa, tomo banho e é meia noite e estou viva ainda. Hoje, eu me sinto uma pessoa que me amo, eu me dou bem comigo mesma (Professora F - E).

Estou fazendo caminhada e já senti melhora na minha disposição. A gente sente que muda, você dorme melhor, acorda mais disposta (Professora G - E).

Caminho quase todos os dias, ando de bicicleta, jogo voleibol e me cuido com a alimentação (Professora H - E).

Eu sinto uma melhora no funcionamento de meu organismo. Acordo cedo mais disposta para o trabalho quando me levanto pela manhã (Professora D – DC, 18/08/2006).

A professora F procura fazer caminhadas, natação e começou a cuidar mais de si, o que elevou sua auto-estima. Reconhece alguns problemas de saúde em função de antes não exercitar fisicamente.

Da mesma forma os demais professores reconhecem a importância dos exercícios físicos para a saúde e melhoraram a sua prática.

Nas sessões do Programa, comentaram desconhecer a importância dos aspectos referentes à flexibilidade, força muscular, composição corporal e resistência cardiorrespiratória para a saúde, como citam:

Não me importava muito com essa questão pela falta de conhecimento (Professora B – DC, 18/08/2006).

Muitos exercícios eu não reconhecia. Não sabia que mesmo em casa poderíamos realizar essas atividades (Professora A – DC, 18/08/2006).

Eu sentia um desconforto no início das minhas atividades, mas agora quando não faço eu sinto falta [...] (Professora F – DC, 18/08/2006).

Citam com unanimidade que se sentem bem em vários aspectos, principalmente no físico em que desenvolvemos um tratamento com maior ênfase.

Os professores participantes da pesquisa revelam que se sentem melhores fisicamente, apresentando mais disposição para o trabalho e uma maior amplitude de conhecimentos sobre os benefícios de uma prática regular de atividades físicas. Esses relatos estão de acordo com as respostas obtidas no questionário de Auto-imagem e Auto-estima de Stobäus (1983), no que se refere a uma melhora nos aspectos orgânicos, mais precisamente nas respostas quando apontam não se cansarem facilmente.

Nas últimas décadas uma das preocupações dos especialistas da área da saúde, se constitui na busca mais aprofundada de informações com relação aos benefícios dos exercícios físicos. Esses estudos ganham terreno com a comprovação de que há uma estreita relação entre a manutenção de uma vida fisicamente ativa com ganhos significativos para a saúde física.

Recentemente outro aspecto ligado à melhoria na função cognitiva, através da manutenção de atividade física regular, tem ganhado notoriedade. Embora haja controvérsias, diversos estudos têm demonstrado que o exercício físico melhora e protege a função cerebral, sugerindo que pessoas fisicamente ativas apresentam menores riscos de serem acometidas por distúrbios mentais em relação às sedentárias. Recentemente outro aspecto vem ganhando notoriedade: trata-se da melhoria na função cognitiva. Conforme destacam Antunes et al. (2006, p. 110),:

O exercício físico pode interferir na performance cognitiva por diversos motivos: a) em função do aumento dos níveis dos neurotransmissores e por mudanças em estruturas cerebrais (isso seria evidenciado na comparação de indivíduos fisicamente ativos x sedentários); b) pela melhora cognitiva observada em indivíduos com prejuízo mental (baseado na comparação com indivíduos saudáveis); c) na melhora limitada obtida por indivíduos idosos, em função de uma menor flexibilidade mental/atencional quando comparado com um grupo jovem.

Isso pode ser um importante dado na questão de que a atividade física praticada regularmente pode exercer benefícios nas esferas física e psicológica.

Para Tomporowski (2003, apud ANTUNES, 2006), grande número de estudos tem demonstrado os efeitos do exercício com intensidade entre 40 e 80% do volume de oxigênio máximo e duração de 90 minutos no estado de humor, na função cognitiva e nos sentimentos de bem-estar. Guiseline (1996), ressalta que as atividade mais recomendadas para a obtenção dos benefícios para a melhoria do funcionamento do organismo e conseqüente melhora no estado de saúde geral, são as do tipo aeróbicas, como por exemplo, a caminhada, o ciclismo e a natação. Para o autor, elas estimulam o coração, a circulação sanguínea e a respiração, ajudam na diminuição da gordura corporal, contribuem para diminuir a fadiga mental e melhorar a disposição para o trabalho. Essa dimensão vem ganhando forças na literatura científica, uma vez que o cuidar de si, no aspecto físico, pode estar relacionado com ganhos também em outras esferas da pessoa.

4.1.3.2 Reestruturação cognitiva: em direção a um comportamento afetivo social

Muitos fatores são determinantes para o desenvolvimento do mal-estar docente, sejam eles provindos de fontes externas ou de fontes internas, isto é, a forma de pensar esses fatores. Para Jesus (1998), a mesma situação pode provocar mal-estar num professor e não no outro. O impacto desses potenciais fatores depende das cognições que o professor possui.

Compreender e reestruturar positivamente determinados eventos, são medidas consideradas importantes a serem implementadas pelos professores para o desenvolvimento de qualidades para o seu bem-estar.

Sobre como se dá o relacionamento com os aspectos mentais, revelaram na primeira entrevista as seguintes situações:

Eu nunca fui uma pessoa explosiva, que fala tudo, ao invés disso eu vou guardando, eu não sei se é pior ou o que é [...] (Professora H - E).

Eu passei a trabalhar, trabalhar, trabalhar, só trabalhar pra poder esquecer o que tinha acontecido. Então eu acabei me sufocando em trabalho e por isso eu deixei de cuidar de mim.

Muitas vezes eu entro em conflito comigo mesma pela quantidade de coisas que tenho que resolver [...] e acabo esquecendo de mim. Reconheço que sou muito perfeccionista e me comporto dessa forma em tudo (Professora K - E).

A professora H passou por época difícil o que a fez ter um comportamento de fuga para frente. Esse tipo de comportamento é ressaltado por Jesus (1998) como uma das estratégias adotadas pelos professores, que ao se depararem com uma situação difícil, ao invés de procurarem enfrentar o problema, optam por fugir dele, buscando em vão, esquecer dos problemas avançando ainda mais nos compromissos de trabalho.

A professora K considera que fica a um segundo plano. Reconhece que é muito perfeccionista e que isso a prejudica em alguns momentos.

Nas respostas da segunda entrevista, revelaram uma melhora na reestruturação cognitiva, como nas respostas a seguir:

Hoje já penso mais naquilo que pode acontecer e também no efeito que pode causar. antes era diferente (Professora C -E).

Se eu não pensar em mim ninguém mais pensa. Você tem o amor familiar, as pessoas que te rodeiam dizem que te amam, mas é diferente você se dedicar e você, se dispor a fazer alguma coisa em função de você (Professora F - E).

A professora F procura dedicar mais tempo e atenção a ela mesma. Percebeu que somente ela poderia dar uma resposta positiva na questão de cuidar-se de si no plano pessoal. Na escola, mudou seu horário de trabalho com os alunos em dias alternados na semana. Esse recurso usado pela professora lhe permitiu refletir mais sobre questões que a afetavam na escola e repousar a mente, dar um tempo para refletir sobre sua ação. *“Eu tenho quatro turmas, cada dois dias com uma, cada dois dias com outra em dias alternados. Então não fico com os mesmos sempre. Dá um tempo para refletir de como vou agir com esses alunos”* (Professora F - E).

Os demais professores também demonstraram uma melhora na reestruturação cognitiva como no caso da professora B e A que citaram no diário de campo:

Estou me controlando e dando um tempo para pensar melhor alguma situação desagradável que me aconteça. Espero agora um momento e não tomo decisões importantes quando estou nervosa (Professora B – DC, 29/09/2006).

Procuro respirar profundamente e depois tomar uma atitude melhor pensada (Professora A – DC, 29/09/2006).

A professora G teve muitas dificuldades como docente e no início do ano letivo passou por vários momentos de intranqüilidade, como ressalta:

[...] eu que comecei agora, nunca imaginei que fosse assim, e gente sofre, eu não sei, eu chegava em casa e tinha uma angustia, porque eu queria que todo mundo prestasse atenção em mim, eu queria que eles me questionassem, que eles cobrassem de mim [...] eu achei bem interessante que você ressalta bem no curso que a gente faz, que a gente tem que ter aquele momento pra você [...] se desligar, dar um tempo pro corpo, dar um tempo pra mente, e às vezes agora sim eu já consigo me desligar um pouco da escola quando eu chego em casa, mas no começo eu nunca me desligava, eu sonhava que eu estava dando aula, eu preparava a minha aula e eu sonhava dando aula (Professora G - E).

Apresenta em seu relato, uma nova atitude em relação à forma de pensar como diz:

[...] eu vou dar aquela aula maravilhosa, todo mundo vai ouvir, vai prestar atenção [...] e de repente eu fui percebendo que não é bem assim [...] foi o que aconteceu comigo no primeiro ano, eu queria ter o controle da sala porque eu não conseguia dar aula, eu não conseguia, quando eu comecei a ser um pouco mais amiga deles, chegar na carteira, conversar com um, conversar com outro, eu vi que daí eu consegui atingir meu objetivo, consegui dar a minha aula e consegui explicar pra eles aquilo que eu queria, daí eles viram que eu não era aquele monstro que eles viram ali, que eu era diferente (Professora G – E).

Aqui se percebe que os professores estão procurando manter um comportamento no sentido de controlarem de forma mais adequada seus pensamentos, no que diz respeito aos eventos que ocorrem em seu cotidiano. Isso demonstra que o cuidar de si nessa dimensão da pessoa, pode vir a contribuir para o bem-estar docente, já que, de acordo com Alcino (1999), p.36 in (LIPP, 1999), as crenças racionais são as que proporcionam condições básicas de o ser humano enfrentar o *stress*, resolver seus problemas e tolerar frustrações. Já as crenças irracionais estão ligadas a uma tendência da pessoa de julgar negativamente a si mesma, o mundo e as pessoas. De acordo com a autora, essas crenças são limitadoras do desenvolvimento humano.

Jesus (2000) nos lembra que as crenças inadequadas estão significativamente ligadas ao stress profissional e salienta que, existem competências psicológicas e pedagógicas susceptíveis de serem ensinadas e aprendidas através de treino específico e da prática profissional.

Essas afirmações estão de acordo com o que Alcino (1999 apud LIPP, 1999, p. 35), nos relata. Para a autora, “[...] o modo como interpretamos determinados eventos, o modo como pensamos sobre situações, a vida, o mundo e as pessoas, podem gerar e até piorar nosso estado de *stress*”.

Conforme Jesus (2000), o professor pode aprender ou desenvolver atitudes mais adequadas, relativas à sua prática profissional. E é em direção a esse ponto que direcionamos nosso Programa.

4.1.3.3 *A relação com os aspectos espirituais*

No aspecto espiritual revelaram somente na segunda entrevista que procuram sempre participar em cultos religiosos, acreditam muito em Deus como fonte inspiradora para enfrentar os problemas e manter equilíbrio com outros aspectos, como citam:

Eu penso que não adianta meu físico estar bem se o meu espírito está em conflito
(Professora F - E).

A gente tem que acreditar numa força maior [...] ter fé contribui e ajuda muito
(Professora H - E).

[...] é fundamental estar bem no lado espiritual e emocional para não influenciar negativamente no trabalho (Professora G - E).

As dinâmicas trabalhadas me fizeram refletir mais sobre a minha espiritualidade. Hoje ela tem um sentido maior na minha vida (Professora A – DC, 08/12/2006).

Essa dimensão contemplada nesse estudo teve suas sessões desenvolvidas no final de nossa prática de pesquisa. Talvez por isso não foram identificados relatos nas primeiras entrevistas e também não tiveram um destaque maior entre as dimensões que são alvo de estudo nesse trabalho.

A espiritualidade para a promoção do bem-estar, vem ganhando forças, uma vez que são encontrados estudos que buscam integrar este aspecto para o bem-estar das pessoas. Para Marques (1996, apud CALVETTI, 2006), o aspecto espiritualidade tende a ser visto como uma dimensão da natureza humana que auxilia no sentido da busca de uma melhor qualidade de vida.

Baccaro (1990), salienta que para diminuir as tensões de hoje, se faz necessário uma série de medidas por demais heterogêneas, valorizando e promovendo a pessoa humana nos

seus níveis psicobiológico, psicossocial e psico-espiritual. Para ele, a pessoa assim valorizada passará a influir sobre outras pessoas, sobre seu ambiente e sobre o momento em que está vivendo, diminuindo assim a agressividade do estresse.

Por outro lado várias pesquisas em saúde se relacionam estreitamente com aspectos de uma vida espiritualizada e de bem-estar existencial. É o que afirma Sarriera (2004, TEIXEIRA, 2004, p. 84), à luz de pesquisas realizadas entre 1999 e 2003, na área da espiritualidade e saúde. A análise conclusiva das pesquisas aponta para a espiritualidade como um componente essencial da personalidade e da saúde sendo o modelo biopsicossocioespiritual, aquele que dá conta de uma visão integrada do ser humano. Para o autor, “a modernidade tem afastado a religião da ciência. Há a necessidade de incluir a espiritualidade como um recurso de saúde sendo uma prioridade sua inclusão no âmbito de formação dos novos profissionais”.

4.1.4 A formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor

Nas primeiras entrevistas os professores citados foram unânimes em responder que o bom professor deve gostar daquilo que faz, gostar de trabalhar com pessoas principalmente com crianças e ter um bom relacionamento com elas. Inclui-se nas respostas, o estar de bem consigo mesmo e transmitir essa tranqüilidade para os alunos. Para eles, o bom professor também deve ter humildade, ser um bom ouvinte, ter capacidade de se desculpar com as pessoas em casos especiais, pois acreditam que isso é fundamental para o bom convívio com um grupo de pessoas.

Na segunda abordagem foram obtidas as respostas do gostar daquilo que faz, gostar de crianças, de se relacionar bem com as pessoas, estudar e buscar constantemente atualização, ser dedicado, amável com os alunos, ser paciente, se controlar, entender os alunos que também passam por problemas. Alguns relatos são exemplos:

Primeiro gostar do que faz, gostar daquilo que está fazendo, gostar de crianças principalmente, e de se relacionar com as pessoas, porque ali tem pai, tem as pessoas da escola, mas acho que isso é o principal, estudar e buscar o conhecimento, nunca ficar parado (Professora C - E).

Eu acho que no lado profissional ele tem que ter domínio de conteúdo, e no seu lado pessoal ele tem que ter amor a aquilo que ele faz [...] deve sempre buscar se relacionar bem com todos, saber como resolver os problemas, ser uma pessoa equilibrada na emoção (Professora G - E).

[...] ser competente não quer dizer que você sabe tudo, mas estar sempre buscando quando você encontra dificuldades em sala e estar buscando conhecimento (Professora H - E).

[...] o bom professor deve ser aquele que procura equilibrar as coisas, aquele que procura também resolver da melhor maneira os problemas de sala de aula, ser afetivo com os alunos, procurar se relacionar bem com todos, pois ele é um exemplo (Professora B – DC, 27/10/2006).

Aqui se observa uma postura de comportamento no que diz respeito à compreensão de fatores que podem levar o docente a sentir o mal-estar. Percebemos que os sujeitos estão mais conscientes da sua responsabilidade social. A formação contínua é encarada pelos professores como uma atividade constante e permanente, pois para eles a mudança deve ser encarada com naturalidade pelas rápidas transformações que ocorrem na Educação.

Segundo Jesus (2007), a formação continuada não deve ser confundida com meras ações de formação pontuais e desarticuladas, somente como um meio de obtenção de certificados que permitam progredir institucionalmente na sua carreira.

A prática habitual mostra-nos que as atividades de desenvolvimento profissional são geralmente planejadas e desenvolvidas fora do contexto escolar. As escassas medidas de desenvolvimento organizacional a nível escolar são aplicadas sem se atender à necessária formação dos professores.

Atualmente é comum entender a escola como unidade de mudança e formação. Para que este lema seja mais do que uma declaração de intenções, é necessário prestar atenção a aspectos da escola que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento deste tipo de formação.

Para Garcia (1999), a formação dos professores considerou durante muito tempo a aula, e tudo o que nela acontece, como o único indicador válido para promover ações de formação para os professores. Assim, o autor conclui que, o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente.

O aparecimento de novas perspectivas de análise do ensino, segundo Garcia (1999), provocou por um lado a necessária ampliação do foco de estudo e, como consequência uma reformulação do conteúdo e procedimento das estratégias de desenvolvimento profissional. Ao ampliar o âmbito da análise do ensino, incluindo não apenas as situações interativas, mas as pré-ativas (planejamento) e pós-ativas (reflexão), alargam-se as dimensões do ensino que são objeto de estudo e formação.

4.1.5 O pessoal e o profissional: dois lados de uma mesma moeda

Sobre a influência do lado pessoal no profissional nas duas entrevistas todos são unânimes em responder que não devem misturar os problemas pessoais com o trabalho, mas de certa forma sabem que há influência. Embora procurem manter uma postura neutra, de certa forma, afirmam que não há como separar.

A professora F procura trabalhar bem essa parte tentando se desligar dos problemas pessoais no trabalho, mas sente que seu comportamento se altera, como diz:

No meu trabalho lá na escola com os alunos eu procuro esquecer. De repente eu fico mais agitada [...] é difícil chegar na escola e esquecer o que você vive na sua vida pessoal. Tem esse momento que você está agitada, está nervosa, você não age da mesma forma, mesmo que não esteja pensando no problema, achou que esqueceu, o teu organismo está com comprometimento, está alterado. O aluno percebe, ele tem uma sensibilidade maior, só na maneira de você falar com eles, quando você está bem, releva muita coisa e se você está alterado não aceita muita coisa, você age diferente (Professora F - E).

É uma coisa que te angustia [...] indiretamente você acaba levando da mesma que você traz problema da escola pra casa (Professora H - E).

[...] eu acho que os dois influenciam, claro que você não deve misturar problemas pessoais com trabalho, misturar não, mas ele influencia (Professora G - E).

Se eu não estiver bem comigo, com certeza, de um modo ou de outro, levarei isso para meu trabalho (Professora K - E).

Eu vou trabalhar, vou dar aula, claro que você tem que saber lidar com isso, mas não tem como você deixar atrás da porta e você vai lá e esquece dos problemas, só que tem que saber conciliar, porque o aluno não tem culpa do teu problema (Professora C - E).

A professora K procura não deixar se influenciar dentro da sala de aula, nem interferir no relacionamento com as pessoas, mas considera que sempre vai haver influência de alguma forma. A professora C procura exercer suas funções sem deixar se influenciar.

Embora considerem difícil não deixar que um lado influencie o outro, tentam e são conscientes que seu trabalho deve ser exercido sem que os problemas do lado pessoal influenciem no profissional, embora nem sempre consigam. Essas considerações são importantes, pois vêm ao encontro daquilo que propomos nesse estudo, de desenvolver o Programa de Apoio ao Bem-estar Docente, envolvendo a dimensão profissional e a pessoal do professor, na consideração de que elas podem sofrer influências uma da outra.

Timm (2006), salienta que existem várias abrangências da dimensão do cuidado de si. Para ele, o professor não é somente um profissional, é um ser humano em toda sua complexidade, com outras necessidades e exigências: a familiar, sexual, religiosa, social, financeira, econômica, entre várias que aqui poderiam ser listadas.

O cuidado de si, para Timm (2006, p. 48), vai além do que aquilo que seu fazer social lhe denomina ser, “mais do que um profissional é um ser humano que tem uma profissão, mas que não se resume a essa profissão”. Ele ainda entende que “[...] é fundamental o sentir-se bem naquilo que se faz para a construção de um estado de felicidade e das condições para nele permanecermos”.

Para o autor, citando Mosquera e Stobäus (2004, p. 23), fica mais claro para o entendimento de o bem ou o mal-estar na docência, serem condições que refletem para maior ou para menor, um grau de satisfação no exercício da profissão, quando descrevem que

[...] sabemos que sempre se alerta para não misturar o lado pessoal com o lado profissional e nos perguntamos como seria possível deixar de lado a dimensão pessoal e tentar agir unicamente com o lado profissional. É evidente que não somos pessoas divididas e é extremamente entrar em ambientes realizando este tipo de separação, já que a pessoa é uma, única, apesar de que possa ter diferentes facetas e dimensões.

Para além do seu trabalho na escola, muitas vezes o docente é chamado a exercer outras funções. É o que Timm (2006), embasando-se em Mosquera e Stobäus (2002) e Jesus (2002), constata, partindo de uma reflexão a respeito das novas exigências, que o docente encontra tanto em sala de aula como problemas novos e complexos que muitas vezes vão além de suas funções. O contexto educacional é impelido pelo contexto maior a agilizar sua forma de estar sendo, frente às novas exigências da sociedade, o que nem sempre o docente consegue acompanhar.

É o que Esteve (2004), destaca quando diz que as mudanças do contexto social apresentam a cada dia novas exigências e que a mudança social acelerada convertem o sistema de ensino numa outra realidade, exigindo que o docente repense o papel que representa.

4.1.6 Expectativas e contribuições mais relevantes da prática de pesquisa

Por se tratar de uma temática muito pertinente à realidade dos professores, houve grandes expectativas em torno do trabalho que seria realizado.

De nossa parte, o entusiasmo ficou muito evidente, pois até então, não tínhamos certeza de como seria a recepção de nossa proposta. A partir dos primeiros contatos com os professores, sentimos que nossas expectativas iniciais tiveram um bom respaldo para o início do Programa. A participação, até então, não seria um problema. Infelizmente o grande grupo que iniciou o Programa, não se manteve em sua totalidade por todo o período das atividades.

É importante lembrar que para o desenvolvimento da pesquisa não havia nenhum critério de exclusão, mas alguns deles se excluíram por diversos motivos, dentre eles a falta de tempo, a carga horária bastante ocupada dos professores, fator que alegaram em não dar continuidade à participação nas sessões do Programa. O que constatamos nos primeiros encontros, que alguns haviam iniciado, com uma expectativa de receber fórmulas ou receitas prontas para o enfrentamento do mal-estar docente.

Quanto às expectativas que tiveram para o Programa, foram citados na primeira entrevista que o tema foi algo que chamou a atenção para participar. Tinham interesses de melhorarem a si mesmos, aceitar melhor as coisas. Para todos os sujeitos era uma ótima oportunidade para poder refletir sobre a docência, principalmente em relação ao estresse, como citam:

Eu ainda não pensei em mim, mas já estou pensando que pela proposta do teu trabalho eu vou ter que me organizar na minha vida pessoal (Professora H - E).

Quando você esteve na escola, e fez o convite, às vezes a gente pensa assim: há mais um dia para gente ter que sair de casa, só que daí se a gente for pelo outro lado, a gente acaba fazendo um monte de coisa, e nunca tem tempo na verdade para a gente, e foi uma maneira também que encontrei de não ficar o tempo todo em função só de estudar, trabalhar, mas buscar um outro tipo de lazer, que na verdade a gente quase nunca tem (Professora H - E).

Eu achei interessante a tua idéia, porque eu nunca tinha ouvido falar nesse tipo de trabalho, e é uma coisa que você emprega no dia-a-dia, não tem como você dizer que não tem estresse, então quando você veio com a idéia eu achei bastante interessante participar (Professora K - E).

Eu achei interessante essa pesquisa porque está falando da sua pessoa, a gente sempre quer se não anda bem, então muitas vezes você pensa onde você está errando, o que precisa você mudar, então esse foi o meu pensar de ter que mudar, ver coisas novas, buscar [...] (Professora C - E).

Foi relatado por todos como um grande avanço na questão da reflexão sobre as suas atividades profissionais e vida pessoal, como podemos observar em algumas citações:

Eu ampliei algumas coisas que eu já sabia, na busca de eu melhorar a minha parte física, eu procurei ver mais coisas sobre isso, tem varias reportagens que eu li sobre estresse, e veio a acrescentar na verdade, mais vontade de ler e ter mais contato com a literatura, saber sobre o assunto. Pra mim melhorou bastante, aquela questão de pensar antes de agir, a tua maneira de se relacionar com as pessoas (Professora F - E);

Hoje sou mais paciente, eu estou conseguindo aos poucos conciliar as coisas, a ver o problema e como solucionar (Professora C - E);

Para C, o que lhe ajudou mais foi ver o problema e como solucioná-lo, refletir o que pode causar o estresse e o que se pode fazer para melhorar e controlar seus efeitos.

A professora F, cita que melhorou bastante a questão de pensar antes de agir, a sua maneira de se relacionar com as pessoas. O processo de formação que se desenvolve por meio de um processo contínuo e permanente como temos defendido nesse estudo, é muito claro nas palavras que a professora F relata. *“Eu fui melhorando através dos estudos. Eu li todas as apostilas, sentei, analisei o que estava escrito, até os pensamentos, as análises dos passeios”* (Professora F - E).

No convívio com as pessoas a professora G passou a ter mais compreensão e mais calma nas suas atitudes, como relata:

Pra mim o que foi mais útil mesmo foi aprender a ter um pouco mais de paciência, ter um pouco mais de calma, não ser toda desesperada, afobada, [...] eu percebi que a gente tem que ter um pouco de paciência, ter um pouco de calma, que eles (alunos) também não estão no mesmo nível que a gente (Professora G - E).

Para a professora H que passou períodos em que estava bem deprimida, o trabalho e as reflexões realizadas a motivou a sair mais de sua rotina e melhorar seus pensamentos como cita: *“[...] isso contribuiu bastante, me ajudou pra refletir, pra eu pensar mais na minha vida pessoal, eu acho que de certa forma até contribuiu para o meu emocional, além do físico”* (Professora H - E).

Para K foram importantes as reflexões realizadas na prática docente e também na vida pessoal. A professora, que havia citado na primeira entrevista que muitas vezes entrava em conflito consigo mesma, esquecendo-se de si, pela quantidade de coisas tinha para resolver, neste momento, demonstra uma nova postura. *“Mesmo estando com vários compromissos, hoje me cuido melhor”* (Professora K - E).

De acordo com as informações coletadas na segunda fase das entrevistas, os sujeitos revelam utilizar-se de novas posturas estratégicas, como a reflexão, para resolver seus

problemas. A parte teórica foi citada por todos como muito importante e serviu de auxílio às reflexões e fundamentação, como relatam:

Tem que ter uma fundamentação, não é somente fazer por fazer, por que acha que é bom. Ter que estar fundamentado em alguma coisa (Professora F - E).

Achei super importante aquelas apostilas, aquelas coisas que você passou de conteúdo mesmo por que tinha muita coisa que a gente não conhecia (Professora H - E).

Muitas vezes coisas que estudamos para mim era algo novo. Sempre imaginei que seria difícil trabalhar com essas coisas, com os problemas dos professores, mas do modo como foi feito serviu muito (Professora K - E).

As aulas com prática de atividades físicas foram também citadas de forma que as agradou. “[...] as aulas práticas, divertidas eu acho muito importante, eu vi a tua empolgação de querer levar as pessoas pra participar das atividades” (Professora F - E).

Depois dessas citações, podemos verificar que os professores procuram manter um cuidado maior em relação ao seu bem-estar, tanto na vida privada, como na profissional.

Para o grupo que participou durante todo o processo, tiveram, segundo seus próprios depoimentos, as expectativas atendidas com a prática da pesquisa. Todos os sujeitos revelam no final da pesquisa a importância do trabalho realizado.

4.1.7 Sugestões para a prática futura da pesquisa

As sugestões que colhemos aqui visam o melhoramento do Programa de Apoio ao Bem-estar Docente, para que o mesmo seja aperfeiçoado em seus diversos aspectos. Foram citadas algumas sugestões:

É uma coisa que você vai construir ao longo do tempo, como eu vejo lá (na sua escola) eu, algumas colegas, conseguimos nos libertar de muitas coisas graças a esse curso [...] isso fez bem pra mim. Deveria dar continuidade (Professora C - E).

Esse teu trabalho é legal, eu gostei porque é voluntário, você vai se você quer e se você colocar essa condição como obrigatória não vai surtir o mesmo efeito. Eu sinto muito pelas professoras que já de início abandonaram, acho que elas precisavam muito desse curso. Acho que você deveria continuar com as atividades práticas (Professora F - E).

Eu acho que o que você fez no trabalho era porque você precisava lá no mestrado, então não parar e continuar. Eu acho que a gente começou em um grupo bem grande, só acabou ficando lá quem realmente queria, então eu acho que dar continuidade nele, não parar, eu ate senti falta [...], mas eu acho que devia tentar, convidando pra fazer caminhada, esse tipo de coisa, então dar continuidade no trabalho (Professora H - E).

Trabalhar mais na prática dentro da escola. Fazer mais dinâmicas entre os colegas de trabalho e tentar fazer com que mais pessoas se engajem nesse tipo de trabalho (Professora K – E).

Para os professores seria importante se colocasse o trabalho dentro da escola. Consideram o Programa realizado muito bom e gostariam que os outros professores também vivenciassem o que foi realizado.

Eu não sei se é possível, mas que colocasse o tempo da escola, porque eu senti que pra mim melhorou muito com esse curso, [...] a pesquisa foi muito boa, muito interessante, eu acho que se a gente conseguisse pôr dentro da escola, que a gente tirasse, vamos supor, uma vez por semana, uma vez por mês, se fosse trinta minutinhos ali, [...] ninguém tem um horário, pra que possa ser aplicado, possa ser discutido algum assunto, porque eu sinto muita necessidade de falar essas coisas, que seja de bom, que seja de ruim (Professora G - E).

As professoras relatam que não devia parar e dar continuidade com a pesquisa uma porque os resultados não são imediatos. Gostaram bastante do trabalho, sentiram falta de dedicação das pessoas pois iniciou um grupo muito grande e que, segundo elas, as que mais precisavam já de início, abandonaram. Sugere persistir na busca dessas pessoas, para que voltem a participar e continuar aprofundando a parte teórica, retornar os resultados e continuar com as atividades práticas.

É importante deixar aqui as sugestões citadas pelos professores, como consequência do trabalho realizado, juntamente com as nossas no sentido de incluir os outros que não conseguiram acompanhar, que precisaram de apoio e nós não tínhamos como oferecer. Essas sugestões podem servir de base para a implementação de melhorias no Programa e assim atuar de forma mais inclusiva, atingindo de forma mais ampla os seus objetivos.

4.2 AS ATIVIDADES DE CAMPO E O CONTATO COM A NATUREZA

Durante o período de prática da pesquisa, organizamos três encontros em lugares distintos com atividades em pleno contato com a natureza. Esses períodos foram previamente planejados e distribuídos ao longo do ano letivo, a fim de que contribuíssem com o desprendimento da rotina de trabalho dos professores. Dois deles foram desenvolvidos com caminhadas de aventura na mata, em trilhas previamente preparadas, passando por pequenos

rios e escalando cachoeiras. Lugares que os professores não conheciam ainda mas que estão muito próximo da cidade em que residem.

Outra atividade de campo foi no Município de Santa Helena onde existe um balneário com praia artificial às margens do Lago de Itaipu. Este local é propício para a prática de esportes náuticos que os professores também tiveram a oportunidade de praticar.

Esse contato muito próximo com a natureza visou proporcionar momentos de descontração através de uma forma de lazer ativo, exercício físico e renovação das energias, reconhecendo que é muito importante o contato direto com a natureza para o alívio do estresse diário, sendo fonte benéfica para a tranquilização da mente e harmonização com o corpo.

Todas citam as caminhadas de aventura, o contato com a natureza, os passeios como divertidos, o que ajudaram a sair da rotina e revigorar as energias.

Os professores citam as atividades de campo como excelentes momentos de descontração e prática de atividades físicas. Alguns comentários foram realizados após os passeios e relatados nos diários.

Valeu a pena a subida da cachoeira. Eu me superei, enfrentando o medo que tinha (Professora A – DC, 18/08/2006).

O ar é diferente, é gostoso estar próximo em contato com a natureza... (Professora L – DC, 18/08/2006).

Senti muito cansaço, mas valeu a pena (Professora H – DC, 18/08/2006).

Fomos para Santa Helena, é um lugar muito gostoso, pra mim foi ótimo, pois saí da rotina, me diverti muito, fiz até canoagem [...] (Professora G – DC, 08/12/2006).

Todos os passeios foram legais e ajudaram a esquecer um pouco as atividades de trabalho (Professora M – DC, 08/12/2006).

Deveria ter mais dessas atividades no ano. Tudo foi tão legal, a mata, as cachoeiras [...] tudo fica bem perto da gente e não conhecíamos [...] (Professora B – DC, 08/12/2006).

Nunca tive um ano tão diferente. Pra mim foi maravilhoso acompanhar os passeios. Nunca vou me esquecer disso. Já estou pensando em me programar para visitar mais lugares diferentes (Professora L – DC, 08/12/2006).

Nesse momento, retomamos as afirmações de Timm (2006, p. 48) a respeito do cuidado de si, que segundo o autor, vai além do que aquilo que seu fazer social lhe denomina ser “mais do que um profissional é um ser humano que tem uma profissão, mas que não se resume a essa profissão”, e conclui que “[...] é fundamental o sentir-se bem naquilo que se faz para a construção de um estado de felicidade e das condições para nele permanecermos”. Nesse sentido, procuramos propiciar atividades tanto dentro como fora do contexto de

trabalho, a fim de que possa estar refletindo sobre suas posturas e atitudes nos dois ambientes. Uma dessas estratégias foi a de proporcionar momentos de lazer ativo aos professores, com atividades variadas, como as que citamos, distribuídas ao longo do ano letivo, e não somente nas férias, com o objetivo de desprender o professor da sua rotina de trabalho.

4.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA (STOBAUS, 1983).

Serão analisados os resultados do Questionário de Auto-imagem e Auto-estima de Stobäus (1983) considerando os resultados obtidos nas duas oportunidades em que foram respondidos, sendo a primeira antes, em abril, e a segunda em dezembro de 2006, logo após a realização das sessões desta prática de pesquisa.

O referido instrumento nos remete a uma análise mais minuciosa que orienta-nos a utilizar o critério de divisão por aspectos que o questionário contempla. São eles: aspectos orgânicos (genéticos e fisiológicos), sociais (status escolar, condições familiares e realização estudantil), intelectuais (escolaridade, educação e sucesso escolar) e emocionais (felicidade pessoal, bem-estar social e integridade moral), conforme a classificação seguinte:

Aspectos orgânicos:

- Questões 12 e 21- aspectos genéticos;
- Questões 2, 5 e 23 – aspectos fisiológicos.

Aspectos sociais:

- Questões 3,7 e 33 – status escolar;
- Questões 28 e 30 – condições de família;
- Questões 4, 8, 9 e 16 – realização estudantil e profissional.

Aspectos intelectuais:

- Questões 1, 6, 10 e 13 – escolaridade;
- Questões 15, 19 e 38 – educação;
- Questões 11, 24 e 31 – sucesso escolar.

Aspectos emocionais:

- Questões 14, 18, 25, 27, 39 e 40 – felicidade pessoal;

- Questões 26, 29, 32, 36, 45, 46 e 47 – bem-estar social;
- Questões 17, 20, 22, 34, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 48 e 50 – integridade moral.

Foi necessário para análise e discussão dos dados, a diferenciação da questão (progressiva ou regressiva), que indica as modificações nos níveis de auto-imagem e auto-estima dos sujeitos investigados, conforme a seguir:

P - 1, 2,3, 4 e 5 (progressiva);

R - 5, 4, 3, 2 e 1 (regressiva).

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

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

Perguntas referentes à **auto-estima** e sua contagem de pontos, em que p= progressivo e r = regressivo:

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

Dessa forma, iniciamos a análise da primeira abordagem do instrumento pelos aspectos orgânicos, aspectos sociais, intelectuais e emocionais dos sujeitos, seguido da segunda abordagem, em todos os aspectos, evidenciando a diferenciação dos mesmos. A análise será realizada pela média dos sujeitos, considerando as diferenças que foram indicadas nos questionários respondidos pré e pós-atividades desenvolvidas pelo Programa de Apoio ao

Bem-estar Docente, sendo complementadas com informações coletadas nos diários de campo e das entrevistas, abordando as questões relativas às alterações que consideramos mais importantes para este estudo. Optamos por não fazer a análise individual dos sujeitos.

Os resultados obtidos nas duas abordagens encontram-se organizados em forma de quadro e descritos a seguir:

Tabela 04 – Mensuração dos resultados das duas abordagens do Questionário de Auto-imagem e Auto-estima

SUJEITOS	Média 1 Mar/ 2006	Média 2 Dez/ 2006	Diferença Médias 1 e 2
A	181	190	9
B	172	184	12
C	165	196	31
D	166	191	25
E	166	196	30
F	178	195	17
G	183	202	19
H	160	189	29
I	165	195	30
J	178	193	15
K	171	188	17
L	171	187	16
MÉDIA	171.33	192.17	20.83 (2,24*)

* Significância em $p < 0.05$ (2,179)

Fonte: o autor (2008)

A diferença é considerada significativamente diferente entre a primeira e a segunda aplicação, então houve melhora nos níveis de AIAE.

Na primeira abordagem do questionário, nos aspectos orgânicos, a pontuação mais baixa em relação ao questionário final obtida pelos sujeitos, teve maior influência pelo fato de oito pesquisados responderem que sempre se cansavam facilmente, seis deles, pelo desejo de terem saúde diferente. Isso pode estar ligado à condição de relatarem serem sedentários.

Nos aspectos orgânicos, na segunda abordagem do questionário, todos eles foram unânimes e não revelaram se cansar facilmente, o que indica uma melhora na aptidão física

dos sujeitos. Isso pode ser evidenciado nas palavras das professoras D, A, G, F e H, que apresentam respectivamente comentários nos diários de campo.

Eu sinto uma melhora no funcionamento de meu organismo. acordo cedo mais disposta para o trabalho quando me levanto pela manhã (Professora D - DC, 18/08/2006).

Muitos exercícios eu não reconhecia. Não sabia que mesmo em casa poderíamos realizar essas atividades (Professora A - DC, 18/08/2006).

A gente sente que muda, você dorme melhor, acorda mais disposta [...] (Professora G - DC, 18/08/2006).

Eu senti um desconforto no início das minhas atividades, mas agora quando não faço eu sinto falta [...] (Professora F - DC, 18/08/2006).

Que bom saber e principalmente sentir que as atividades físicas que estou fazendo melhoraram minha saúde como um todo (Professora H - DC, 07/07/2006).

Houve um aumento das respostas na questão relacionada com o desejo de terem saúde diferente, foram seis respostas sim, três algumas vezes e três apontaram a alternativa não. Isso pode estar ligado a uma melhora na conceitualização do que é saúde, muito evidenciada nas sessões de prática de pesquisa realizadas ao longo do ano.

Na questão relacionada com os aspectos sociais, na primeira aplicação do questionário, dez dos sujeitos revelaram que gostariam de fazer mais atividades físicas, sete gostariam de ter maior êxito profissional, nove preocupavam-se com sua situação financeira e não se consideravam profissionalmente realizados.

Na segunda abordagem, verificou-se uma pontuação maior principalmente nas questões de realização profissional. Houve melhora na consideração de sentir-se profissionalmente realizado. Um menor número de professores respondeu que se sentem inferiores aos colegas de trabalho e uma pontuação maior quanto a ter planos para o futuro. Isso denota um avanço na auto-imagem e auto-estima dos sujeitos.

No tocante aos aspectos intelectuais, na primeira abordagem, nove sujeitos revelaram uma pontuação baixa nas questões relacionadas com o desejo de estudar mais, de serem mais inteligentes e nem sempre encontrarem soluções para seus problemas.

No final houve melhora principalmente nas questões relacionadas em encontrar soluções para os problemas, onde dez dos doze sujeitos revelaram uma melhora nessas estratégias, o que pode ser confirmada nas informações do diário de campo da professora G, como exemplo: “Pensava em sempre reverter a situação, mas não sabia como. A cada dia que passa estou superando as dificuldades com mais facilidade”. (Professora G - DC, 15/09/2006).

Além dessa informação, podemos nos apoiar nos relatos das entrevistas das professoras que deixam claro uma maior capacidade na resolução de problemas que enfrentam em seu cotidiano, seja na relação com alunos ou com colegas de trabalho e até mesmo da vida pessoal, como expostos e seguir:

[...] não discuto mais com os alunos na sala de aula. Procuo conversar individualmente [...] percebi que eles estão sempre querendo se mostrar na frente do amigo. Sou mais afetiva procuro ser mais amiga deles [...] aprendi a ter mais paciência (Professora G - E).

Eu procuro estudar e aprofundar estudos naquilo que tenho dificuldade. Muitas vezes peço ajuda e procuro trocar experiências com meus colegas (Professora C - E).

Hoje eu já consigo me envolver mais nas atividades e sempre procuro trabalhar em conjunto. Sei que o trabalho em equipe dá mais resultado (Professora H - E).

[...] eu tomei coragem, a decisão de resolver o problema pessoal que tive, por que se eu ouvi tanto que tem que tentar prevenir, tem que sair do teu estresse, se o meu problema era esse, eu tinha que chegar e fazer alguma coisa, e realmente foi o que eu fiz. Agora eu saio caminhar, eu saio a noite, saio com meu filho, eu me desliguei do problema, eu não conseguia desligar (Professora K - E).

Por fim, em relação aos aspectos emocionais, a pontuação mais baixa está relacionada a três sujeitos que não se consideraram felizes, sete quase sempre sentiam conflitos interiores e não se consideraram pessoas realizadas na vida. Oito sujeitos ficavam quase sempre tensos e preocupados quando encontravam problemas, seis pensavam que o seu passado deveria ser diferente, oito sujeitos sempre se preocupavam muito consigo mesmos, sete algumas vezes não se consideraram pessoas tolerantes, quatro sentiam-se magoados sempre quando os outros os criticavam, não se consideraram pessoas satisfeitas e se pudessem começariam tudo de novo com uma vida diferente.

Na segunda fase, verificamos melhora principalmente nas questões de se considerarem pessoas mais felizes, com nove respostas sim e três quase sempre. Esses dados podem ser comprovados nas palavras da professora F: “Hoje, eu me sinto uma pessoa que me amo, eu me dou bem comigo mesma” (Professora F- E).

Nove sujeitos revelaram não sentirem conflitos interiores e desses apenas três não se consideraram realizados na vida. Todos os pesquisados apontaram melhor conceito nas questões de se considerarem pessoas mais tolerantes, como nas afirmações das professoras A, B e G:

Procuo respirar profundamente e depois tomar uma atitude melhor pensada (Professora A – DC, 15/09/2006).

Estou me controlando e me dando um tempo para pensar melhor numa situação desagradável que me aconteceu [...] (Professora B – DC, 15/09/2006).

[...] muita coisa tem que relevar, entender o lado deles (alunos). Com calma a gente reverte a situação (Professora G – DC, 15/09/2006).

Na segunda abordagem do questionário ficou evidente um avanço com melhores pontuações evidenciando assim uma melhora no que se refere à auto-imagem e auto-estima dos pesquisados.

Outros dados apresentaram avanços na auto-imagem e auto-estima por apontarem se pessoas menos medrosas, menos submissas e mais satisfeitas em relação ao primeiro questionário.

Constatou-se através da comparação dos resultados da primeira com a segunda abordagem do questionário, que o nível de auto-imagem e auto-estima dos professores revelou uma pontuação maior nas questões relativas em quase todos os aspectos.

Entretanto, os dados revelaram que em algumas questões mantiveram baixo o nível de auto-imagem e auto-estima ao confirmarem que gostariam de estudar mais, de serem mais inteligentes, e de se preocuparem com a situação financeira.

É importante salientar que existem características que não foram suficientemente trabalhadas e que necessitam de um período maior de trabalho com os sujeitos da pesquisa. Vale lembrar que esse processo se constitui num processo de formação permanente do docente. A respeito disso, Jesus (1998), nos lembra que a construção do bem-estar docente deve ser alvo de formação contínua e permanente, no decorrer de toda a carreira docente.

A auto-imagem e auto-estima são elementos já bastante investigados, desde a década de 70 e 80 por Mosquera e Stobäus (2006). Para os autores a auto-imagem surge na interação da pessoa com seu contexto social e é uma consequência de relações com os outros a para consigo mesmo. Desse modo, o ser humano pode entender e antecipar seus comportamentos, cuidar-se nas relações com outras pessoas, aprender a interpretar o meio ambiente em que vive e tentar ser o mais adequado às exigências que lhe são feitas e que ele propõe para si mesmo.

As considerações realizadas até o momento e a análise da tabela que expressam os resultados obtidos pelos sujeitos A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, nas duas abordagens do Questionário de Auto-imagem e Auto-estima, apontam a provável influência do trabalho de prática de pesquisa acerca de uma melhora na auto-imagem e auto-estima dos professores, o que pode contribuir na construção do bem-estar docente.

4.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS QUE CONSTITUEM INDICADORES DO BEM/MAL-ESTAR DOCENTE (JESUS, 1998)

O instrumento de avaliação foi elaborado pelo professor Dr. Saul Neves de Jesus na ocasião de sua tese de doutoramento, com exceção das crenças irracionais e das estratégias de *coping*. O questionário avalia as variáveis de: projeto profissional, empenhamento profissional, valor das metas, motivação intrínseca, expectativa de eficácia, expectativa de controle, atribuições causais, nas dimensões *locus* e estabilidade, para os sucessos e para os fracassos, stress profissional, exaustão profissional, crenças irracionais, estratégias de *coping* e sucesso profissional.

O questionário foi respondido em dois momentos do ano letivo de 2006: em abril e dezembro. Foram avaliados 12 questionários respondidos nas duas abordagens por professores atuantes de três escolas: uma privada e duas do sistema público de ensino. Tinham idades compreendidas entre 20 e 61 anos, com tempos de serviço entre 2 a 35 anos, sendo todos os sujeitos do sexo feminino.

Em relação aos resultados obtidos na avaliação das diversas variáveis, o quadro a seguir procura sistematizar as médias obtidas no início e no final da pesquisa, bem como a significância das diferenças entre as médias obtidas, através do Teste t para amostras emparelhadas.

Tabela 05 – Médias obtidas na avaliação das diversas variáveis, nos dois momentos de avaliação, e diferenças entre essas médias.

Variáveis	Média 3 Abril/ 2006	Média 4 Dez/ 2006	Diferença Médias 3 e 4
Expect. Eficácia	35.50	34.42	1.08
Expect. Controle	42.83	46.08	-3.25*
Atrib. Locus Sucessos	24.08	24.67	-0.59
Atrib. Locus Fracassos	11.50	13.50	-2*
Atrib. Estab. Sucessos	16.50	16.25	0.25
Atrib. Estab. Fracassos	9.58	10.08	-0.5
Resultados Profissionais	29.75	30.91	-1.16*
Estresse profissional	355.42	294.00	61.42*
Exaustão profissional	439.92	285.67	154.25*
Estratégias coping	24.67	27.67	-3*

Crenças irracionais	42.83	47.08	-4.25*
Projeto profissional	5.17	5.58	-0.41
Empenhamento profissional	70.00	70.17	-0.17
Valor das metas	32.67	31.83	0.84
Motivação intrínseca	24.67	26.75	-2.05*

* p<0.05

Fonte: o autor (2008)

Em estudo com os mesmos sujeitos, no ano de 2005, quando realizamos duas aplicações utilizando-se do mesmo instrumento, em julho e dezembro, colhemos os seguintes resultados:

Tabela 06 – médias obtidas na avaliação das diversas variáveis, em quatro momentos de avaliação

Variáveis	Média 1 Julho/2005	Média 2 Dez/2005	Média 3 Abril/2006	Média 4 Dez/2006	Diferença médias 1 e 2	Diferença médias 1 e 4
Expect. Eficácia	32.67	33.33	35.50	34.42	-.67	-1.75
Expect. Controle	41.67	39.92	42.83	46.08	1.75	-4.42*
Atrib. Locus sucessos	22.42	22.58	24.08	24.67	-.17	-2.25
Atrib. Locus fracassos	10.75	11.33	11.50	13.50	-.58	-2.75
Atrib. Estab. Sucessos	15.42	15.58	16.50	16.25	-.17	-.83
Atrib. Estab. Fracassos	8.33	9.25	9.58	10.08	-.92	-1.75
Resultados profissionais	29.25	28.50	29.75	30.91	.75*	-1.67
Estresse profissional	353.83	456.25	355.42	294.00	-102.42*	59.83
Exaustão profissional	351.42	598.08	439.92	285.67	-246.67*	65.75
Estratégias coping	25.17	26.67	24.67	27.67	-1.50	-2.50*
Crenças irracionais	41.17	41.17	42.83	47.08	0	-5.92*
Projeto profissional	4.42	4.67	5.17	5.58	-.25	-1.17*
Empenhamento profissional	70.42	69.00	70.00	70.17	1.42	.25
Valor das metas	32.33	29.67	32.67	31.83	2.67*	.50
Motivação intrínseca	22.58	23.50	24.67	26.75	-.92	-4.17**

**p < 0.05

Fonte: o autor (2008)

Destacamos aqui os níveis de estresse profissional e exaustão profissional apresentados pelos professores nas quatro médias. Percebemos que em julho de 2005 os níveis de estresse e exaustão profissional são relativamente baixos em comparação às médias de dezembro de 2005, em que se verifica um aumento considerável dessas variáveis. É importante salientar que nesse período os professores não participaram do Programa de Apoio ao Bem-estar Docente.

Na terceira avaliação, em abril de 2006, o nível de estresse teve uma redução ao patamar da primeira, realizada em julho de 2005. A partir de então, iniciamos o Programa de Apoio ao Bem-estar Docente realizado de abril a dezembro de 2006, e ao seu final, verificamos uma redução considerável dos níveis de estresse dos professores, índices menores que as medidas da primeira avaliação, em julho de 2005.

Na avaliação da exaustão profissional, da primeira média para a segunda, o nível se elevou consideravelmente. Em março de 2006, antes do início do Programa, o nível da variável, se reduziu um pouco acima da média da primeira. Mas depois do desenvolvimento do programa de Apoio ao Bem-estar Docente, a exaustão profissional dos professores se reduziu em níveis menores que a primeira média de março de 2005, evidenciando uma redução considerável nessa variável. O quadro seguinte mostra essas variações:

Quadro 06 – médias obtidas das variáveis de Estresse Profissional e Exaustão Profissional

Variáveis	Média 1 Julho/2005	Média 2 Dez/2005	Média 3 Abril/2006	Média 4 Dez/2006	Diferença médias 1 e 2	Diferença médias 1 e 4
Estresse profissional	353.83	456.25	355.42	294.00	-102.42*	59.83
Exaustão profissional	351.42	598.08	439.92	285.67	-246.67*	65.75

*p < 0.05

Fonte: o autor (2008)

O quadro a seguir mostra as médias obtidas antes e depois da realização do Programa de Apoio ao Bem-estar Docente, com a considerável diferença obtida.

Quadro 07 – médias das variáveis de Estresse Profissional e Exaustão Profissional

Variáveis	Média 3 Abril/ 2006	Média 4 Dez/ 2006	Diferença médias 3 e 4
Estresse profissional	355.42	294.00	61.42*
Exaustão profissional	439.92	285.67	154.25*

*p < 0.05

Fonte: o autor (2008)

Na avaliação que realizamos no que diz respeito às alterações que o questionário nos apresentou, entre o início e o final da pesquisa, verificamos uma considerável diminuição das variáveis que dizem respeito ao estresse profissional e exaustão profissional. Esses resultados estão de acordo com o que os professores relataram nas entrevistas e nos diários de campo, afirmando que mesmo no final do ano letivo, se sentem bem nos aspectos relacionados com o estresse e a exaustão. É conveniente destacar um aumento das estratégias de *coping*, embora não se apresentem de forma significativa no questionário, tiveram destaques importantes nas abordagens das entrevistas e complementos dos diários de campo, quando os professores citaram que procuram estratégias variadas para fazer frente ao mal-estar docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento, ao apresentarmos as considerações finais desta dissertação, nosso propósito é de fazer uma reflexão acerca das contribuições que o trabalho nos apresentou. Quase dois anos se passou de estudos e trabalho no Programa de Apoio ao Bem-estar Docente, com dedicação e comprometimento, principalmente na distribuição do tempo para poder conciliar outras áreas de nossa vida pessoal. Durante esse período, tivemos a oportunidade de perceber o crescimento pessoal e intelectual que estes estudos nos proporcionaram. Muito embora este trabalho tenha sido de grande magnitude, temos plena consciência de suas limitações e a certeza de que pode ser aperfeiçoado no futuro.

Em todos os momentos, nossas inquietações estiveram voltadas a proporcionar aos professores meios para refletirem sobre sua docência no sentido de que possam construir condições de bem-estar tanto na vida profissional como na vida privada, envolvendo as dimensões social, mental, afetiva, física e espiritual.

Através deste trabalho, desenvolvemos uma compreensão maior sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional para avançar do mal-estar ao bem-estar docente, como uma construção continuada e permanente, envolvendo também o cuidado de si.

Timm (2006, p. 48) enfatiza que o cuidado de si, vai além do que aquilo que seu fazer social lhe denomina ser. Mais do que um profissional é um ser humano que tem uma profissão, mas que não se resume a essa profissão. Ele entende que “[...] é fundamental o sentir-se bem naquilo que se faz para a construção de um estado de felicidade e das condições para nele permanecer”.

Várias foram as descobertas proporcionadas por este estudo, o que impulsionaram a abertura de novos caminhos que registramos neste momento, o que não significam a conclusão final deste estudo, pelo contrário, servem de embasamento para um futuro aprimoramento e redimensionamento de pesquisas que tenham as questões do bem-estar docente como temática central. Assim, através dos relatos dos professores, da nossa interpretação enquanto pesquisador e das referências de literatura pesquisada, pudemos identificar, analisar e interpretar questões que consideramos relevantes, pois além de sustentarem essa investigação, apontaram elementos consideráveis sobre o processo de construção do mal-estar ao bem-estar docente.

Atendendo ao primeiro objetivo específico, quanto aos resultados da análise do Questionário de Auto-imagem e Auto-estima, nas duas abordagens do instrumento, apontam-

se uma provável influência do trabalho de prática de pesquisa acerca de uma melhora na auto-imagem e auto-estima dos professores, o que pode contribuir na construção do bem-estar docente.

Na análise do Questionário para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-estar Docente (JESUS, 1998), seus resultados confirmam o que os professores relataram nas entrevistas, principalmente na redução considerável de níveis de estresse e exaustão profissional.

Em atendimento ao segundo e terceiro objetivos, podemos observar na primeira categoria, sobre as situações de estresse que enfrentam emergidas das falas dos professores, pudemos perceber que as principais causas do mal-estar docente, provém da falta de motivação para o estudo e as dificuldades que os alunos têm na aprendizagem. Essas considerações figuram como as principais causas que os fazem sentir angústia no seu trabalho, já que muitas vezes estendem suas atividades profissionais para o tempo em que devia cuidar de sua vida pessoal. Além dessas considerações, a falta de acompanhamento pelos responsáveis pela educação dos alunos, é um fator que influencia negativamente na vida escolar do educando.

Outros pontos a ser destacado são as relações entre professores, o que pode dificultar uma cultura de colaboração entre todos. A escola, por ser um ambiente em que se trabalha com várias pessoas, pode, de um modo ou de outro, haver atritos que se acumulam com os problemas pessoais de cada um. No entanto, podemos observar entre as citações nas entrevistas pré e pós-prática de pesquisa que os professores apresentaram uma melhora nas relações suas relações interpessoais, demonstram que estão assimilando e tratando melhor os focos que causam problemas nos relacionamentos.

Em relação à segunda categoria, sobre as estratégias que os professores utilizam para fazer frente às dificuldades encontradas, nomeadamente, situações de estresse, pode-se observar que os mesmos procuram encontrar caminhos através de comportamentos mais afetivos, tanto para a motivação e aprendizagem dos alunos., como nas relações interpessoais que estabelecem no seu cotidiano.

Embora existam focos de problemas nos relacionamentos e que, embora tenha havido problemas nos ambientes de trabalho envolvendo outros professores, revelaram não terem sido afetados.

Quanto à terceira categoria que diz respeito às relações dos professores com aspectos físicos, mentais e espirituais, podemos notar que revelam que no plano físico que se sentem melhores fisicamente, apresentando mais disposição para o trabalho e uma maior amplitude

de conhecimentos sobre os benefícios de uma vida com a presença regular de atividades físicas.

Em relação aos aspectos mentais se percebe que os professores estão procurando manter um comportamento no sentido de controlarem de forma mais adequada seus pensamentos, no que diz respeito aos eventos que ocorrem em seu cotidiano. Na dimensão espiritual, embora relatem na entrevista final, aspectos ligados a uma maior atenção à espiritualidade, não tiveram um maior destaque entre as dimensões tratadas nesse trabalho.

Na questão que envolve a quarta categoria, que se refere à formação contínua para o desenvolvimento profissional do docente, percebemos que os sujeitos estão mais conscientes da sua responsabilidade social.. A formação contínua é encarada pelos professores como uma atividade constante e permanente, pois para eles a mudança deve ser encarada com naturalidade pelas rápidas transformações que ocorrem na educação.

Na quinta categoria, que estabelece as influências que os lados pessoal e profissional quando um interfere no outro, embora considerem difícil não deixar que um lado influencie no outro, tentam e são conscientes que seu trabalho deve ser exercido sem que os problemas do lado pessoal influenciem no profissional, embora nem sempre consigam.

Em relação à sexta categoria, sobre as expectativas e contribuições mais relevantes da prática da pesquisa tinham como interesses, melhorarem a si mesmos, aceitar melhor as coisas. Para todos os sujeitos foi uma ótima oportunidade para poder refletir sobre a docência. Foi relatado por todos como um grande avanço na questão da reflexão sobre as suas atividades profissionais e vida pessoal. Pode-se verificar que os professores estão procurando manter um cuidado maior em relação ao seu bem-estar, tanto na vida privada, como na profissional, buscando um equilíbrio maior entre as áreas.

Destacam-se os estudos teóricos que foram citados por todos os professores, como muito importante e que serviu de auxílio às reflexões e fundamentação da prática da pesquisa.

No que se refere à sétima categoria, sobre as sugestões para a prática futura da pesquisa, é importante deixar aqui as sugestões citadas pelos professores, como consequência do trabalho realizado, juntamente com as nossas no sentido de incluir os outros que não conseguiram acompanhar, que precisaram de apoio e nós não tínhamos como oferecer. Essas sugestões podem servir de base para a implementação de melhorias no Programa de Apoio ao Bem-estar Docente e assim atuar de forma mais inclusiva, atingindo mais amplamente os seus objetivos.

Essas conclusões destacam a importância de nossa investigação estar voltada para a tentativa de atender o docente de forma mais abrangente, considerando-o em suas dimensões

física, social, afetiva, cognitiva e espiritual, para a construção de seu bem-estar na sua vida profissional como na pessoal.

Embora os resultados aqui expostos, indiquem um melhor estado de cuidado de si, de forma alguma podemos considerar que as essas dimensões aqui citadas limitam-se em si mesmas.

Ainda com o nosso trabalho, nos proporíamos, de agora em diante, mais algumas alternativas:

1. Estar mais presente no sistema educacional, inserindo o Programa de Apoio ao Bem-estar Docente;
2. Fazer um nexos melhor com o sistema de saúde;
3. Acompanhar os processos de educação continuada e fazer um empenhamento muito grande, com o objetivo de desenvolver projetos de pesquisas em que trabalhos desse tipo sejam o tema central, manter um contato maior com as universidades da região
4. Incrementar uma área de contato entre educação, saúde e turismo, fazer viagens interculturais para mostrar outras realidades, trazendo outras pessoas de outras realidades para conviver com a nossa e nos mostrar o que podemos fazer para melhorar.

Para concluir, citamos e concordamos com Mosquera e Stobäus (2000), quando afirmam:

É evidente que o quadro não é animador, que não há receitas prontas ou que alguma *dinâmica de grupo* possa auxiliar para tudo ficar no melhor dos mundos. Podemos reagir? Não só podemos, **devemos**. Se escolhermos o magistério, temos que ser dialeticamente *realistas-comprometidos e futuristas-esperançosos* [...] (grifo do autor).

Hoje, podemos dizer que, muito embora ao iniciarmos nossas primeiras reflexões, ainda nos primeiros passos, sonhávamos com a grande possibilidade de constituir melhores condições para o bem-estar docente, mas não tínhamos idéia do quanto seria trabalhoso.

E, ao findar previamente este estudo, temos a certeza de que somos hoje, mais realistas, mas não menos sonhadores, de forma que nossas esperanças se renovam e o comprometimento para com a causa é ainda maior.

Por fim, vale ressaltar que o desenvolvimento do estudo seja posteriormente ordenado, redimensionado, o que de qualquer modo, entende-se que sirva como referência para melhorar o trabalho, alargar os horizontes e, sobretudo, determinar integralmente o mérito da pesquisa e o nosso compromisso com a ciência.

REFERÊNCIAS

- ALCINO, Adriana B. Criando stress com o pensamento. In: LIPP, Marilda N. (org). **O stress está dentro de você**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1999.
- ANTONELLI, Paulo Ernesto. O repensar na promoção da saúde do ser humano. **Revista Consciência**, Palmas, v. 19, n. 1, p. 09-30, 1987.
- ANTUNES, Hanna K. M. et al. Exercício físico e função cognitiva: uma revisão. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 12, n. 2, p. 108-113, mar./abr. 2006.
- BACCARO, Archimedes. **Vencendo o estresse: como detectá-lo e superá-lo**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BARBANTI, V. J. **Aptidão física: um convite à saúde**. São Paulo: Manole, 1990.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BERNARDI, Jussara. **Alunos com discalculia: o resgate da auto-estima e da auto-imagem através do lúdico**. PUCRS: Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- CALVETTI, Priscila Ü. **Qualidade de vida e bem-estar espiritual em pessoas vivendo com HIV/AIDS**. 2006. PUCRS: Porto Alegre: 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COVEY, Stephen. **Liderança baseada em princípios**. São Paulo: Campos, 2000.
- _____. **O 8º hábito: da eficácia à grandeza**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Frankley Covey, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

ENGERS, Maria E. A. (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ENRICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **O mal-estar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

ESTEVE, José M. et al. **Los profesores ante el cambio social**. Barcelona: Anthropos, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 7. ed. Rio de Janeiro, 2003.

GUEDES, Dartagnan P.; GUEDES, Joana E.. R. P. **Exercício físico na promoção da saúde**. Londrina: Midiograf, 1995.

GUISELINE, Mauro A. **Qualidade de vida: um programa prático para um corpo saudável**. São Paulo: Gente, 1996.

JESUS, Saul N. de; SANTOS, Joana C. V.; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D.; ESTEVE, José M. Formação em gestão de *stress*. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, Fortaleza- CE, v. 2, n.4, p. 358-371, 2004.

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

_____. **Stress: Estratégias de coping de médicos e professores**. Coimbra: Instituto de Clínica Geral da Zona Centro, 6 nov. 1998b.

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

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

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

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

JESUS, Saul N. de; SANTOS, Joana. C. V. Desenvolvimento profissional dos professores. **Educação - PUCRS**, ano XXVI, n. 1, v. 52, p. 39 – 58, jan./abr. 2004.

LIPP, Marilda N. (org). Stress e suas implicações. **Estudos de Psicologia**, n.1, v. 1, p. 3-19, 1984.

_____. **Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de Risco**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **O stress está dentro de você**. 5. ed.. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **O stress do professor**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003a.

_____. Soluções criativas para o stress. In LIPP, Marilda N. (org). **O stress do professor**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1996.

MARCHAND, Max. **A afetividade do professor**. São Paulo: Summus, 1985.

MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo. **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Planeta, 2001.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, n. 2, v. 9, p. 191- 211, 2003.

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

_____. **Vida Adulta: personalidade e desenvolvimento**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

_____. A educação do terceiro milênio. **Educação – PUCRS**, ano XXVI, p. 43 - 58, 2003.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. **Educação para a saúde**. 2. ed. Porto Alegre: D. C. Luzzatto Editores, 1984.

_____. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. **Educação – PUCRS**, ano XIX, n.31, p. 139-146, 1996.

_____. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. **Revista da ADPPUCRS**, n. 32, p. 23- 34, nov. 2000.

_____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. IN: ENRICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. A manifestação dos sentimentos na educação. **Educação - PUCRS**, ano XXIX, n. 1 v. 58, p. 123 - 133, jan./abr. 2006a.

_____. Auto-imagem, auto-estima e realização: qualidade de vida na universidade. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 7, n. 1, p. 83 - 88, 2006b.

_____. Impacto na formação contínua de professores. **Iberpsicologia**, Lisboa, Portugal, 2005. Disponível em: ><http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/jesus2/jesus2.htm>>. Acesso em: 10 de maio, 2007.

MOURA, Eliana P. G. **Saúde mental e trabalho: esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas – RS**. 1997. PUCRS: Porto Alegre, 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

NIEMAN, David C. **Exercício físico e saúde**. São Paulo: Manole, 1999.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Maria L. T.; TEIXEIRA, Rita P. Burnout na carreira acadêmica. **Educação – PUCRS**, ano XXIII, n. 41, p. 147-164, 2000.

PEREZ GOMES, Angel. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001

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

SAMPAIO, Adelar A. Quantificação do Bem/Mal-estar Docente em Professores do Ensino Fundamental e Médio do Município de Ibema-PR. In: VI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED, 2006, Santa Maria/RS. **Anais...**, 2006.

SANTINI, Joares. **A síndrome do esgotamento profissional: o “abandono” da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2004. UFRGS: Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado em Motricidade Humana) - Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, Osmar de A. **Ninguém morre de trabalhar: o mito do stress**. 3. ed. São Paulo: Textonovo, 1995.

SILVA, Marco. A. D.; MARCHI, Ricardo. **Saúde e qualidade de vida no trabalho**. São Paulo: Círculo do Livro, 1997.

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

TAMAYO, Álvaro. Prioridades axiológicas, atividade física e estresse ocupacional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, p.127- 147, 2001.

TAVARES, José. T. (org.). **Resiliência e educação**. São Paulo, 2002.

TEIXEIRA, Evilásio F. B.; MÜLLER, Marisa C.; SILVA, Juliana Dors T. **Espiritualidade e qualidade de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

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

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

QUESTÕES PARA ENTREVISTA.

Início das atividades:

- 1- Por que se candidata a participar nesta prática de pesquisa?
- 2- Quais as principais situações que enfrenta em seu cotidiano que atuam como fontes de pressão geradoras de estresse excessivo?
- 3- Mediante situações de pressão e aos efeitos do estresse, como você tenta superar essas dificuldades? Quais as estratégias de superação que utiliza?
- 4- Com te relacionas com teu contexto profissional:
 - Com seu trabalho como docente e relação com alunos?
 - Com seus colegas de trabalho?
 - Com a comunidade escolar?
- 5- Com é tua relação com os teus aspectos físicos, mentais, emocionais, espirituais?
- 6- Quais são suas expectativas para o trabalho da prática de pesquisa?
- 7- Como e de que forma tu vêes que influencia o lado pessoal no profissional?
- 8- Que características tu consideras que um bom professor deve ter nas áreas: pessoal, profissional e institucional?

Final da prática de pesquisa:

- 1- Quais as principais situações que enfrenta em seu cotidiano que atuam como fontes de pressão geradoras de estresse excessivo?
- 2- Mediante situações de pressão e aos efeitos do estresse, como você tenta superar essas dificuldades? Quais as estratégias de superação que utiliza?
- 3- Com te relacionas com teu contexto profissional:
 - a. Com seu trabalho como docente e relação com alunos?
 - b. Com seus colegas de trabalho?
 - c. Com a comunidade escolar?
- 4- Com é tua relação com os teus aspectos físicos, mentais, emocionais, espirituais?
- 5- Quais contribuições mais relevantes ou mais úteis tu consideras que esta prática de pesquisa forneceu para o seu bem-estar?
- 6- Que sugestões gostaria de apresentar para o aperfeiçoamento futuro deste programa?
- 7- Como e de que forma tu vêes que influencia o lado pessoal no profissional?
- 8- Que características tu consideras que um bom professor deve ter nas áreas: pessoal, profissional e institucional?

ANEXOS

ANEXO A – Instrumento para avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem/mal-estar docente

ANEXO B – Questionário de Auto-Imagem e Auto-Estima

ANEXO C – Questionário PAR-Q

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

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

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

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

É importante que responda a todas as questões.

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

Obrigado pela sua participação!

Identificação:

Nome: _____
Idade: _____ Tempo de serviço: _____ Estado civil: _____
Situação profissional: _____
Escola onde exerce: _____
Disciplina que ministra: _____

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

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

2) Que profissão gostaria de exercer:

- neste momento: _____
- daqui a cinco anos: _____

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

() pouco; () moderadamente; () muito

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

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

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 6) Todos os anos 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, etc.).....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 12) Nas aulas abordo outros temas, direta ou indiretamente, relacionados com os conteúdos programáticos

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- 13) Oriento os alunos para atividades de estudo a desenvolver fora da sala de aula

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

75) Em sinto que estou no fim dos meus recursos.....

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

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.....

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

77) Eu evito tomar decisões na escola

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

78) Como professor/a devo ter o poder de fazer da minha turma aquilo que quero

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

79) Para mim, é da máxima importância que os alunos me aprovem.....

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

80) É mais fácil evitar problemas ou dificuldades que podem ocorrer no dia-a-dia do que confrontar-me com elas.....

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

81) Sinto-me muitas vezes incapaz de resolver por mim próprio/a os problemas e dificuldades da escola.....

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

82) É quase impossível que os professores modifiquem a forma como lidam com os problemas na sala de aula.....

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

83) Quando alguma coisa na escola me perturba, tenho pouca capacidade para controlar os meus sentimentos.....

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

84) Preocupo-me muito com o nível de aprovação social que tenho das outras pessoas.....

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

85) Fico muito perturbado/a quando os outros professores não se comportam como profissionais

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

86) Os alunos não devem ser frustrados.....

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

87) Na escola geralmente “consulto” outra pessoa antes de tomar uma decisão final acerca do modo de lidar com um problema

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

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

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

89) Fico extremamente perturbado/a com os pais que deviam tomar maior responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus filhos

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

90) Preocupo-me demasiado com o nível de sucesso que terei futuramente

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

- 91) Quando tenho um conflito com um aluno tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que ele se resolva.....
- 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 planeamento e no horário, para não cometer erros
- 96) Tentar pensar em mim como um/a vencedor/a, como alguém que chega sempre de cabeça erguida.....
- 97) Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente
- 98) Dizer a mim próprio/a que posso provavelmente trabalhar as coisas à minha maneira
- 99) Fazer relaxamento.....

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
- 101) Levar os alunos a aprender.....
- 102) Ajudar os alunos
- 103) Ser recordado/a pelos alunos de forma agradável
- 104) Contribuir para a formação plena dos alunos.....

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 freqüentado. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nenhuma; 2. Pouca; 3. Alguma; 4. Bastante; 5. Muita.**

107) Querer ser professor/a.....

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

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

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

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

109) Sentir-me vocacionado/a para professor/a

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

110) A falta de outras alternativas profissionais

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

111) Gostar de ensinar os conhecimento que possuo

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

112) Gostar de me relacionar com jovens.....

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

113) Contribuir para o desenvolvimento dos jovens

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

QUESTIONÁRIO

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 ter saúde diferente?					
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?					

	sim	quase sempre	algumas vezes	quase nunca	não
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?					

QUESTIONÁRIO PAR-Q

Nome: _____

- 1- Alguma vez um médico lhe disse que você possui um problema do coração e recomendou que só fizesse atividade física sob orientação médica?
() SIM () NÃO
- 2- Você sente dor no peito causada pela prática de atividade física?
() SIM () NÃO
- 3- Você sentiu dor no peito no último mês?
() SIM () NÃO
- 4- Você tende a perder a consciência ou cair, como resultado de tonteira?
() SIM () NÃO
- 5- Você tem algum problema ósseo ou muscular que poderia ser agravado com a prática de atividade física?
() SIM () NÃO
- 6- Algum médico já recomendou o uso de medicamentos para a sua pressão arterial ou condição cardiovascular?
() SIM () NÃO
- 7- Você tem consciência, através da sua própria experiência ou aconselhamento médico, de alguma outra razão física que impeça sua prática de atividade física sem supervisão médica?
() SIM () NÃO

Ibema, ___ de _____ de 2006.

ASSINATURA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada “Programa de Apoio ao Bem-estar Docente: construção profissional e cuidar de si” tem por objetivos desenvolver um programa de atividades que possam servir de subsídios para que os professores reflitam sobre seu universo de trabalho e que se desenvolvam num processo contínuo para a construção do bem-estar docente.

O estudo será desenvolvido através de grupos de estudo de prática de pesquisa, onde o pesquisador se apoiará em instrumentos quantitativos e qualitativos que serão analisados na pesquisa.

Adelar Aparecido Sampaio, (fone 45 3238-1619 e 91271689, mestrando em Educação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, responsável por esta pesquisa, assegura a manutenção da privacidade das pessoas e escolas eventualmente citadas em qualquer momento da pesquisa.

Eu, _____, professor convidado, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei nesta investigação, sem ser coagido a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Assim, estou informado de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista e demais procedimentos, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim ou implique em problemas pessoais e profissionais. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza o pesquisador a utilizar e divulgar dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou escolas eventualmente por mim citadas.

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelos pesquisadores.

Ibema – Paraná, ____ de _____ de 2006.

Assinatura